Uniwersytet Warszawski
Instytut Badań Interdyscyplinarnych
„Artes Liberales”

Mgr Anna Kadykało

Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku

Rozprawa doktorska

Praca napisana pod kierunkiem
Dra hab. Andrzeja Dudka, prof. UJ

Warszawa 2012

Spis treści

Мир детства – неотъемлемая часть жизни любого народа.

И. Кон[1]

Dzieciństwo jest wstępem w księdze życia, zapowiada przyszłość społeczeństwa.

J. Korczak[2]

Человек начинается с детства.

С. Михалков[3]

Wstęp

1. Dzieciństwo jako przedmiot badań na przestrzeni wieków. Paradygmat badań nad dzieciństwem

W cywilizacji Zachodu podejście do dziecka zmieniało się na przestrzeni wieków. We wcześniejszych epokach dzieci uważane były za małych dorosłych[4], na co

[1] „Świat dzieciństwa – to nieodłączna część życia każdego narodu". Zob. И. Кон, *Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии*, Москва 1983, s. 9. Podaję za: Т. Д. Попкова, *Философско-антропологические аспекты детства*, [w:] *Антропологические основания теоретического мышления: материалы научной конференции (г. Екатеринбург, 16-17 ноября 2004 г.)*, Екатеринбург 2005, s. 223-225, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=60134 – 09 IX 2009. Teksty obcojęzyczne, jeśli nie podano inaczej, tłumaczone są przeze mnie – A. K.

[2] Podaję za: G. Kapica, *Dzieciństwo czyni człowieka*, [w:] *Współczesne konteksty dzieciństwa*, red. G. Kapica, Racibórz 2006, s. 19.

[3] „Człowiek zaczyna się od dzieciństwa". Zob. С. Михалков, *Все начинается с детства*, [w:] *Idem*, *О литературе*, Москва 1986, s. 103.

[4] W średniowieczu zaangażowanie dzieci w sprawy na stałe przypisane dorosłym realizowane było poprzez ich uczestnictwo w wyprawach krzyżowych. O zbiorowej psychozie, jaka ogarnęła tysiące dzieci, zob. W. Szumowski, [*Wyprawy krzyżowe dzieci*], [w:] *Dzieci*, t. I, wybór, oprac. i red. M. Janion, S. Chwin, Gdańsk 1988, s. 137-139; M. Janion, *Krucjata niewiniątek*, [w:] *Dzieci*, t. I…, s. 189-195. Ks. Józef Wilk stwierdził, że na przestrzeni wieków wokół dziecka narosło wiele mitów. Konstrukcje te, przejmowane automatycznie z pokolenia na pokolenia, badacz uznał za niebezpieczne, ponieważ zwalniają odbiorcę z wysiłku myślenia. Najstarszą postacią takiego mitu jest, według J. Wilka, mit dziecka jako miniaturki człowieka dorosłego. Mit ten stanowił wygodne narzędzie, gdyż pozwalał szybko opisać dziecko na zasadzie analogii z osobą dorosłą. Analogii takiej jednak nie ma, a niebezpieczeństwo owego praktykowanego przez wieki mitu zawiera się w niezrozumieniu dziecka i jego przeżyć, bagatelizowaniu jego stanów czy nawet swoistej pogardzie. Jak napisał J. Wilk, z mitem tym walczył Janusz Korczak, tworząc przy tym inny rodzaj mitu – mit pajdocentryzmu. Pedagog głosił prawo dziecka do szacunku i szczęścia, uważał dziecko za pełnowartościowego człowieka, który ma prawo do zaspokojenia podstawowych ludzkich potrzeb. Inne mity, powiązane z dzieckiem rozumianym jako człowiek w miniaturze, to: mit szczęśliwego dzieciństwa, mit niewinności dziecięcej, mit przebiegłości dziecka. Zdaniem badacza, mity te są poważnymi uproszczeniami, które odbierają dziecku człowieczeństwo, czyniąc z niego przedmiot, który albo można podziwiać, albo się nim rozczarować. Porównywanie wychowania do rzeźbienia, modelowania przywodzi myśl o dzieciach jako bezkształtnej masie (koncepcja behawiorysty Johna B. Watsona), a to z kolei, według J. Wilka, czyni z wychowania jednostronną, autorytarną, często bliską tresurze działalność, w której nie dochodzi do rozpoznania podmiotowości dziecka. Za sprzeciw (jak twierdzi autor – wyrażający się w przejściu na krańcowo odmienne pozycje, równie nieprawdziwe) wobec mitu dziecka-miniaturki dorosłego badacz uznał koncepcje naturalizmu pedagogicznego (Jean Jacques Rousseau), w ramach którego pojawiły się wizje dzieciństwa jako „raju utraconego". Dzieciństwo stało się samoistną wartością, autonomicznym

zwrócił uwagę m.in Philippe Ariès w pracy *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* (*L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 1960). Jako odrębną kategorię dzieciństwo wydzielono dopiero w XVII-XVIII wieku. Przez stulecia problematyka dziecięca była niezauważana i niedoceniana, podobnie jak np. problematyka kobieca. Skutkowało to rzadką obecnością zagadnienia dzieciństwa w sztuce, myśli filozoficznej i społecznej. Tematy dotyczące życia dzieci pojawiły się bardzo późno także w literaturze, ponieważ w powszechnym przekonaniu zagadnienia te mogły interesować tylko najmłodszych, czyli nie wychodziły poza schematycznie ujmowaną literaturę dla dzieci[5]. Owa powściągliwość wynikała również z przekonania, iż z dzieciństwem nie są związane istotne dla humanistyki, wymagające zgłębienia problemy badawcze. Maria Szczepska-Pustkowska podkreśliła, że zgodnie z badaniami historyków, „dzieci nie istniały od zawsze". Według jednych badaczy, zostały „wynalezione", według innych – „odkryte"[6].

---

i najszczęśliwszym okresem życia. W koncepcji tej zabrakło jednak miejsca dla wychowawcy. Idea indywidualności dziecka, podkreślana np. przez Ellen Key, doprowadziła do powstania nowego mitu XX w. przejawiającego się w koncepcji wolności i antypedagogicznych idei swobodnego rozwoju zamiast sformalizowanego procesu wychowania. J. Wilk apelował, by uznać dziecko od momentu poczęcia za rzeczywistego człowieka, byt osobowy, który posiada nienaruszalną godność osoby i podmiotowość prawną. Jego osobowa działalność ujawni się w całości w procesie rozwoju psychicznego i cielesnego, co kładzie na rodzicach i wychowawcach odpowiedzialność za umożliwienie dziecku-osobie w pełni ludzkiego życia. Wychowanie dziecka określił badacz jako służbę dziecku, która wymaga trudnej sztuki połączenia ze sobą wolności i autorytetu, swobody i zdecydowanego kierownictwa, miłości i wymagania. Zob. J. Wilk, *Wobec pytania: „Kim jest dziecko?"*, „Cywilizacja o Nauce, Moralności, Sztuce i Religii" 2006, nr 18, *Od dzieciństwa do dojrzałości*, s. 18-34.

[5] Zob. J. S. Bystroń, *Publiczność literacka*, Warszawa 2006, s. 113.

[6] Zob. M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog" 1997, nr 7, [Internet:] http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/wrzesien,131/kategorie_dziecinstwa_od_ellen_key_do_wspolczesnosci,617.html – 19 IX 2011. Badaczka zaproponowała przyjęcie perspektywy podmiotowości, która pomoże rozpoznawać i rekonstruować obraz dzieciństwa jako zjawiska społecznego i badać, czy stworzone przez naukę modele dzieciństwa odpowiadają temu obrazowi. Ma to również pomóc przezwyciężyć antynomie, które towarzyszyły kategorii dzieciństwa: „Od chwili odkrycia dziecka przez kulturę, powstanie i ewolucja kategorii dzieciństwa oscylowały między dychotomią a jednością, między zespoleniem a separacją, między subiektywnością a obiektywnością, między tym, co zewnętrzne a tym, co wewnętrzne, wreszcie między tym, co społeczne – a tym, co indywidualne". Zob. *Ibidem*. Należy jednak przypomnieć, że kategoria dzieciństwa rozpatrywana była w dyskursie romantycznym (zainicjowanym poglądami J. J. Rousseau, iż dzieci ucieleśniają stan niewinności, czystości i naturalnej dobroci, który skażony został przez kontakt ze zdeprawowanym światem zewnętrznym. W ujęciu tym przypisywana dziecku duchowość sytuowała je blisko Boga, natury i wszystkiego, co dobre) oraz dyskursie *tabula rasa* (opartym na filozofii Johna Locke'a, z której wynikało, że dzieci przychodzą na świat jako „czyste tablice" i dzięki odpowiedniemu prowadzeniu mogą przekształcić się w racjonalne istoty ludzkie. W tym ujęciu dziecko jawi się jako istota podlegająca nieustannemu procesowi stawania się, dochodzenia do dorosłości). Obok tych dyskursów występował dyskurs purytański zakładający, że dzieci są potencjalnie nikczemne i złe. Zob. M. J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M. J. Kehily, tłum. M. Kościelniak, Kraków 2008, s. 20-21.

Zainteresowanie zagadnieniami dotyczącymi dziecka zaczęło się wzmagać pod koniec XIX wieku[7], a zasadniczą zmianę w przestrzeni badań nad dzieciństwem przyniósł XX wiek. Rozgorzały dyskusje na temat wychowania i kształcenia, nastąpił rozwój badań pedologicznych z psychologią pedagogiczną na czele. Zainicjowane zostały wówczas także dyskusje dotyczące praw dzieci, coraz częściej zaczęły się pojawiać utwory literackie skierowane do najmłodszych. Podkreślenie istoty, roli oraz społecznej, kulturowej i psychologicznej doniosłości dzieciństwa znalazło się już w słynnej książce Ellen Key o wymownym tytule *Stulecie dziecka* (*Barnets århundrade*, 1900). Pisarka namawiała do reorganizacji wychowania szkolnego, poświęcenia dziecku większej uwagi i rezygnacji z kar cielesnych. Key podkreślała podmiotowość dziecka, zwracała uwagę na fakt, że nie może być ono niczyją własnością, że ma swoje prawa, np. prawo wyboru rodziców, prawo fantazjowania czy prawo bycia niegrzecznym. Angażowała się w obronę dzieci, domagając się poszanowania w procesie wychowania i nauczania ich praw także do godnego poczęcia, indywidualnego rozwoju, szczególnej atmosfery domu rodzinnego, posiadania wad i samokształcenia. Antropologię pedagogiczną Key Bogusław Śliwierski określił mianem personalizmu pajdocentrycznego[8]. Szwedzka pedagog prognozowała, że XX wiek upłynie pod znakiem dziecka, ponieważ rodzice wnikną wreszcie w jego duszę, która udzieli im swej czystości i prostoty. Miało to stanowić warunek odrodzenia społeczeństwa[9]. Key występowała w obronie dziecka gnębionego przez rygory wychowania; była więc kontynuatorką myśli Rousseau[10]. Opowiadała się za swobodnym, zgodnym z naturą rozwojem dziecka. W niezwykle podniosły sposób oznajmiła:

---

[7] Zob. J. S. Bystroń, *op. cit.*, s. 113-114. Jerzy Cieślikowski stwierdził, że właśnie na przełomie XIX i XX w. tematowi dzieciństwa w literaturze i sztuce nadano rangę estetyczną. Wiązało się to z odrodzeniem i reintegracją matriarchatu jako postawy dominującej w wychowaniu dzieci. Osiemnastowieczne wychowanie absolutne oparte było na autorytecie ojca, w kolejnym stuleciu – ewoluowało w wychowanie budowane także na miłości matczynej. Zob. J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1975, s. 160.

[8] Zob. B. Śliwierski, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka" do antypedagogiki*, Łódź 1992, s. 23-24.

[9] Zob. E. Key, *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Warszawa 2005, s. 99.

[10] Urszula Chęcińska stwierdziła, że dopiero w ujęciu Rousseau dzieciństwo, stanowiące dotąd „mityczną miarę pierwotnej postawy wobec świata" straciło pejoratywne konotacje. W traktacie pedagogicznym *Emil, czyli o wychowaniu* (*Émile, ou De l'éducation*) pisarz „odkrył" dziecko, podkreślając konieczność dostrzegania w dziecku dziecka i przeciwstawiając się zapędom do zastąpienia dziecięcych sposobów widzenia, myślenia i czucia sposobami właściwymi dorosłym. Rousseau dostrzegał wady i słabości dzieciństwa, ale uważał także, że właściwie przeżyte dzieciństwo może stanowić szansę powrotu do samego siebie. Zob. U. Chęcińska, *Dzieciństwo i przestrzeń morza w literaturze. Paralele szczecińskie*, Szczecin 1998, s. 58-59.

> Póki ojciec i matka kornie nie uchylą czoła przed majestatem dziecka, póki nie uznają, że słowo „dziecko" jest tylko synonimem wyrazu „monarcha"; póki nie odczują, że w postaci dzieciątka przyszłość drzemie na ich łonie, historia igra u ich stóp – póty nie pojmą, że równie mało mają władzy narzucać prawa tym małym istotom, jak gwiazdom nowe tory wskazywać![11].

Key była zwolenniczką kształtowania w dziecku indywidualności. Ryszard Waksmund uważa jej eseistyczną rozprawę za reakcję przeciwko darwinizmowi, w świetle którego natura dziecka uważana była za animalną, prymitywną. Tymczasem już od lat osiemdziesiątych XIX wieku zaczęły się pojawiać próby zgłębienia dziecięcej psychiki (np. praca Wilhelma Preyera pt. *Dusza dziecka – Spostrzeżenia nad umysłowym rozwojem człowieka w pierwszych latach życia* [*Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*, 1882]). Próby te prowadziły do zakwestionowania dotychczasowych koncepcji wychowawczych, sięgających osiemnastowiecznej tezy Johna Locke'a, iż umysł dziecka jest bierny i podatny na wpływy otoczenia, a także pogłębienia ufności w nieskażone przez wpływy dorosłych bogactwo duszy dziecka. Z kolei Zygmunt Freud w przeżyciach z okresu dzieciństwa widział jedyną szansę ocalenia człowieczeństwa, jedyne źródło terapii duchowej[12]. Waksmund zwrócił uwagę na rosnące zainteresowanie dzieciństwem i dziećmi u zarania nowego wieku w różnych obszarach kultury: „Jeżeli romantycy uczynili zeń symbol własnych dążeń pokoleniowych, a realiści konieczny komponent swych epickich malowideł, pisarze nowego stulecia dostrzegli w nim możliwość obnażenia najbardziej głębinnych, wstydliwych stron natury ludzkiej"[13] (dążenia te ilustrują powieści Williama Goldinga – *Władca much* i Vladimira Nabokova – *Lolita*). Genialną prostotą rysunku dziecięcego zauroczeni byli dadaiści. Również wiele dzieł muzycznych było inspirowanych tematami dziecięcymi (np. *Symfonia dziecięca* Josepha Haydna, *Sceny dziecięce* Roberta Schumanna). Możliwości tkwiące w temacie dziecięcym odkrył także film (dziecięcą gwiazdą filmową została Shirley Temple; filmy o nieszczęśliwym dzieciństwie tworzył Janusz Nasfeter). Wszystko to doprowadziło do zaprzestania postrzegania dzieciństwa jedynie w kategoriach pedagogiczno-psychologicznych. Odtąd dzieciństwo stało się również kategorią kulturową i kulturotwórczą, przestrzenią wartości, które należało poznać

---

[11] E. Key, *op. cit.*, s. 97-98. Zdaniem Key, rodzice i wychowawcy powinni stać się niewidzialną opatrznością, dzięki której dzieci będą mogły nabrać doświadczenia i zdolności wyciągania własnych wniosków ze swych doświadczeń. Zob. *Ibidem*, s. 69.

[12] Zob. R. Waksmund, *Zmierzch stulecia dziecka*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka" 1993, 1(9), I-II, s. 8-9.

[13] *Ibidem*, s. 10.

i opisać[14]. To z kolei przełożyło się na zainteresowanie folklorem dziecięcym[15] (szczególną wartość w tym zakresie ma książka Kornieja Czukowskiego *Od dwóch do pięciu* [*От двух до пяти*, 1928]). W latach dwudziestych i trzydziestych wyodrębniła się etnografia dzieciństwa, a ogromny wpływ na to miały wyprawy terenowe Margaret Mead na Samoa, Wyspy Admiralicji i do Nowej Gwinei[16].

Dziecko przestano uważać jedynie za przedmiot działalności wychowawczej, opartej na z góry zakreślonych celach. Badania prowadzone w laboratoriach psychologicznych przyczyniły się do szybkich postępów psychologii rozwojowej jako nowej gałęzi nauki. Zwrotem był opracowany przez Johna Deweya system „uczenia poprzez działanie", zgodnie z którym samo dziecko stanowi aktywny podmiot czynności wychowawczych, gdyż kierunek wychowania obrany przez wychowawcę bezpośrednio zależy od zainteresowań i potrzeb dziecka. Jednym z polskich „odkrywców" dziecka był Janusz Korczak apelujący o „prawo dziecka do szacunku" i twierdzący: „Nie ma dziecka, są ludzie"[17]. Korczak propagował wychowanie w wolności, miłości i równości praw. Uważał, że dziecko ma następujące prawa: do szacunku, do bycia sobą, do miłości, do tajemnicy, do samostanowienia, do własności, do własnego rozwoju, dojrzewania i śmierci; do ruchu, zabawy, pracy i do badania, do sprawiedliwości w życiu[18].

Od lat sześćdziesiątych najważniejszą pracą w zakresie historii dzieciństwa pozostaje dzieło Philippe'a Ariès'a. Badacz koncentrował się na społecznych uwarunkowaniach dzieciństwa, stosunku dorosłych do dzieci na przestrzeni wieków.

---

[14] Zob. *Ibidem*, s. 10-11.

[15] Zob. np. J. Cieślikowski, *Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław 1985.

[16] Zob. R. Waksmund, *op. cit.*, s. 12. Najważniejsze prace Mead to: *Dojrzewanie na Samoa* (*Coming of Age in Samoa*, 1928), *Dorastanie na Nowej Gwinei* (*Growing Up in New Guinea*, 1930), *Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych* (*Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, 1935). Poświęcone są one wychowaniu młodych pokoleń (ze szczególnym zwróceniem uwagi na sferę seksualną) oraz relacjom między płciami. Prace te stały się podstawą zachodniej krytyki feministycznej. Szerzej na temat badań koncentrujących się na seksualności dzieci zob. M. J. Kehily, H. Montgomery, *Niewinność i doświadczenie: historyczne podejście do dzieciństwa i seksualności*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem…*, s. 85-107. M. Mead, będąc przedstawicielką amerykańskiej szkoły kultury i osobowości, w przywołanych pracach „położyła nacisk na badanie mechanizmów, dzięki którym kultura kształtuje osobowość, upatrując ich głównie w technikach wychowawczych, jakie można było zaobserwować w badanych kulturach". Badaczka skoncentrowała się na problemach emocjonalnych wieku dojrzewania oraz problemach męskiego i kobiecego charakteru. Badania Mead dowiodły, że kwestie te nie są cechami uniwersalnymi, ale są kulturowo uwarunkowane. Zob. B. Olszewska-Dyoniziak, *Człowiek-kultura-osobowość: wstęp do klasycznej antropologii kulturowej*, Wrocław 2001, s. 52.

[17] Zob. K. Kuliczkowska, *Literatura dla dzieci – jej miejsce w kulturze*, „Miesięcznik Literacki" 1971, nr 5, s. 24-34. Podaję za: S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1970*, t. I – *Proza*, Warszawa 1978, s. 465-467.

[18] Zob. B. Śliwierski, *op. cit.*, s. 32-38.

Rozpatrywał ewolucję pojęć i wizerunku dzieciństwa, miejsce i funkcje dziecka w rodzinie dawnej i współczesnej. Warto podkreślić, że po raz pierwszy w kręgu zainteresowania historyków znalazły się kwestie związane z odzieżą dziecięcą, grami, zabawkami czy odżywianiem dzieci[19]. Jak zauważył Ariès, w średniowieczu za dziecko uważano młodego człowieka do tej pory, dopóki nie mógł się obejść bez pomocy innych; nie akcentowano zatem wyraźnie różnic między dziećmi a dorosłymi, nie istniała także odrębna idea dzieciństwa[20]. Gdy tylko dziecko wyrastało z okresu niepewności, naznaczonego zagrożeniem wczesną śmiercią, stawało się od razu młodym człowiekiem, bez żadnych okresów przejściowych. Ten swoisty stosunek do dziecka wyraźnie odzwierciedlają dzieła średniowiecznej sztuki, na których zostało ono przedstawione jak miniatura dorosłego[21]. Społeczeństwo nie miało przy tym żadnego poczucia specyfiki dzieciństwa ani wyobrażenia o nim, gdyż trwało ono zbyt krótko[22]. Choć przez pierwsze lata życia dziecko rozpieszczano i darzono je uczuciem – rozczuleniem, to jego przedwczesna śmierć z reguły nie budziła wielkich emocji[23], co związane było z ówczesną sytuacją demograficzną, w której wysoka śmiertelność wśród dzieci była zjawiskiem normalnym[24]. Szybkie oddawanie dzieci do terminowania sprzyjało ich anonimowości i obojętności wobec nich ze strony rodziny[25]. Dzieciństwo

---

[19] Zob. S. Frycie, *op. cit.*, s. 12. Rozwój i zmiana koncepcji dzieciństwa na przestrzeni wieków była badana przez Arièsa na podstawie bogatych materiałów historycznych: dzieł sztuki i literatury, pamiętników i wspomnień, napisów na pomnikach i nagrobkach rodzinnych, odzieży i zabawek. Analiza ta wykazała, że w średniowiecznej Francji dzieciństwa nie postrzegano jako fazy życia ludzkiego odrębnej od dojrzałości. Zob. M. Szczepska-Pustkowska, *op. cit.*

[20] Zob. P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, Gdańsk 1995, s. 37 i 44. Jerzy Cieślikowski stwierdził, że upowszechnienie w renesansie takich motywów fabularnych, jak *Narodzenie*, *Pokłon*, *Ucieczka* – zaczerpniętych z żywota małego Jezusa – przyczyniło się do nobilitacji niemowlęcego dzieciństwa. Na stabilizację tematu dziecka w świadomości społecznej duży wpływ miały portrety *Matka i dziecko* oraz *Macierzyństwo*. Od końca XV w. w malarstwie niderlandzkim i włoskim miał miejsce proces laicyzacji dziecka bożego poprzez konstruowanie jego portretu w odniesieniu do modelu dziecka ludzkiego. Do obrazów religijnych i świeckich przeniknęła nagość dziecka, utożsamiająca czystość, ubóstwo i naturalność. Szerzej na temat reprezentacji dziecka w malarstwie i literaturze zob. J. Cieślikowski, *Literatura osobna*, wybór R. Waksmund, Warszawa 1985, s. 180-188.

[21] Aż do XII w. sztuka średniowieczna ignorowała dzieciństwo i nie podejmowała tego tematu. W bardzo rzadkich przypadkach, gdy malarz przedstawiał jednak nagie dziecko, to obdarzał je muskulaturą dorosłego. O ewolucji i typologii wizerunków dziecka w średniowiecznej sztuce, które z czasem zaczęto przedstawiać z uwzględnieniem cech charakterystycznych dla jego wieku, zob. P. Ariès, *Historia dzieciństwa…*, s. 43-55.

[22] Jak stwierdził badacz: „Świadomość dzieciństwa to nie to samo, co czułość dla dzieci; mieć świadomość dzieciństwa to zdawać sobie sprawę z odrębności dziecka, które w zasadniczy sposób różni się od młodego nawet dorosłego. Otóż takiej świadomości nie było". Zob. *Ibidem*, s. 130.

[23] P. Ariès przywołał zjawisko tolerowania dzieciobójstwa aż do końca XVII w. Choć było to surowo karane przestępstwo, to jednak praktykowano je w sekrecie. Życie dziecka traktowane było z taką samą dwuznacznością, co życie embriona dzisiaj. Zob. P. Ariès, *Przedmowa (do wydania II)*, [w:] *Idem*, *Historia dzieciństwa…*, s. 14.

[24] Zob. *Idem*, *Historia dzieciństwa…*, s. 48.

[25] Zob. *Ibidem*, s. 197.

uznał Ariès za szesnastowieczny wynalazek europejski. Dopiero w XVI i XVII wieku nastąpiło wyodrębnienie dzieciństwa jako fazy życia[26]. Wpływ na to miały następujące czynniki: spadek umieralności dzieci, co stworzyło możliwość wychowania ich większej liczby; zwiększona wiedza w zakresie kontroli urodzin przekładająca się na oczekiwanie na dziecko; powstały system szkolny, rozdzielający świat dzieciństwa od świata dorosłych. W dziecku dostrzeżono osobę, pojawiło się zainteresowanie jego psychiką i rozwojem moralnym. Zaczęła się kształtować nowoczesna więź rodzinna[27]. Badacz dowodzi, że około XVII wieku narodziło się przekonanie, iż czystość i niewinność dziecka stanowią odbicie czystości i niewinności Boga. Jak napisał Grzegorz Leszczyński:

> Do chwały dzieciństwa przyczynił się naprzód sam Jezus, dalej postaci małych męczenników i niewiniątek, dzieje dziecięcej wyprawy krzyżowej z czasów Innocentego III. Dzieciństwo to tyle, co trwanie w świecie raju, trwanie przed upadkiem i przed grzechem, zakorzenienie w naturze (Rousseau), niewinność, prostota i skromność[28].

Diana Gittins podkreśliła, że Ariès jako pierwszy wywołał zainteresowanie tezą, iż dzieciństwo jest konstruowane społecznie i biologicznie, a nie jest biologicznie dane czy też „naturalne". Jego praca wywołała ogromny wpływ na formowanie się wśród historyków i socjologów nowego sposobu myślenia o dzieciństwie. Dzięki niej, w badaniach nad dzieckiem rozpoczął się odwrót od paradygmatu pozytywistycznego, zakładającego racjonalność, możliwość naukowego przewidywania zachowań ludzi i wprowadzania w ich osobowościach pożądanych zmian, w stronę historii i historyzmu[29].

---

[26] Zob. *Ibidem*, s. 55, 131 i 170-177. Na temat polemik podejmowanych z tym poglądem (m.in. przez K. Arnoldsa) zob. M. Nowak, *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 162-165. Nowak podając, iż na przestrzeni wieków istniały zróżnicowane kategorie rozróżniania okresów życia, przywołuje opinię Donaty Elschenbroich twierdzącej, iż fazy życia rozróżniano na podstawie produkcyjności. Z kolei I. Bock zwracał uwagę na fakt, iż fenomen dzieciństwa rozwinął się w cywilizacji europejskiej, a w innych kulturach czy cywilizacjach dzieci są dość wcześnie wciągane w codzienne problemy.

[27] Zob. szerzej: P. Ariès, *Historia dzieciństwa…*, s. 197-238.

[28] G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca. Słowo-obiegi-konteksty*, Warszawa 2003, s. 159.

[29] Zob. M. Szczepska-Pustkowska, *op. cit.* Badania Ariès'a miały ogromny wpływ na studia nad dzieciństwem. Wagi problemów, na które zwrócił uwagę badacz, nie osłabiły nawet liczne dyskusje dotyczące rzetelności jego metod badawczych czy wiarygodności źródeł. Zob. D. Gittins, *Historia konstruktów dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem…*, s. 47-48 i 58-60. Dziecko miało licznych obrońców i apologetów wśród filozofów i myślicieli: John Locke zaznaczał, że dziecięce pytania mogą stanowić bodziec do przemyśleń dla dorosłych; Jean Jacques Rousseau uważał dzieci za pełnowartościowych i rozumnych ludzi; Artur Schopenhauer pisał, że „każde dziecko jest do pewnego stopnia geniuszem", a bycie geniuszem w wieku dorosłym uzależniał od pozostania „poniekąd dużym dzieckiem"; w podobnym duchu wypowiadał się Charles Baudelaire, opisując geniusz jako „dzieciństwo

Znaczący wkład w poznanie omawianej kategorii wnieśli również następujący badacze: Lloyd de Mause[30], Jacques Le Goff[31], Neil Postman[32].

Odkrycie i uszanowanie odrębności dzieciństwa uważa Waksmund za ukoronowanie „wielowiekowego procesu wyzwalania się dziecka z ról narzuconych mu przemocą przez złą wolę bądź ignorancję dorosłych; począwszy od ery dzieciobójstwa,

---

odnalezione świadomie". Zob. szerzej: R. Kubicki, *Dziecięce granice człowieczeństwa*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. I, red. G. Leszczyński, Poznań 2009, s. 27-29.

[30] De Mause sprzeciwiał się twierdzeniu Ariès'a, jakoby dzieci poprzednich pokoleń były szczęśliwsze dzięki szerszemu kontaktowi z różnymi grupami wiekowymi. Badacz uważał, że przed wiekami cierpienia dziecka były o wiele okrutniejsze niż obecnie, traktowanie, opieka i troska o nie – również. To z biegiem czasu – jak podkreślił de Mause – następowała humanizacja środowiska życia dziecka. Zob. M. Nowak, *op. cit.*, s. 164. Badacz rozwinął tezę określoną mianem „psychogennej teorii historii", która utrzymywała, że ewolucja relacji rodzic-dziecko konstytuuje niezależne źródło zmiany historycznej, na historię dzieciństwa składa się seria bliższych kontaktów miedzy dorosłym a dzieckiem oraz że praktyki stosowane w wychowaniu stanowią warunek transmisji i rozwoju wszystkich innych elementów kultury. Zob. L. de Mause, *The History of Childhood*, London 1976, s. 4. Podaję za: D. Gittins, *op. cit.*, s. 52. Zob. także: M. Szczepska-Pustkowska, *op. cit.*

[31] Zdaniem Jacquesa Le Goffa, utylitarystyczne średniowiecze niemal nie dostrzegało dziecka, które w pierwszym okresie życia przebywało w „izbach kobiecych", gdzie bawiono się nim, lecz gdzie nie było ono traktowane zbyt poważnie. Ze wspomnianych izb dzieci trafiały albo do pracy na roli, albo do nauki rzemiosła rycerskiego, stając się przedwcześnie dojrzałymi miniaturami dorosłych. Zob. M. Szczepska-Pustkowska, *op. cit.* Francuski badacz wskazał również na nieobecność dzieci w średniowiecznej sztuce. Temat ikonograficzny charakteryzujący się nowym zainteresowaniem postacią dziecka pojawił się dopiero pod koniec średniowiecza. Le Goff podkreślił, że ze względu na niewielką długość życia w średniowieczu większość dzieci znała dziadków – uznawanych za wychowawców w społeczeństwach tradycyjnych. Dziecko w znaczeniu bliższym współczesnemu pojawiło się dopiero wraz z rodziną domową, ograniczoną do niewielkiej liczby członków, która pojawiła się wraz z nastaniem środowiska miejskiego. Tym samym, dziecko można uznać za wytwór miasta i mieszczaństwa. Zob. J. Le Goff, [*Czy w ogóle w średniowieczu były dzieci?*], tłum. H. Szumańska-Grossowa, [w:] *Dzieci*, t. II, wybór, oprac. i red. M. Janion, S. Chwin, Gdańsk 1988, s. 193-194. Inne ważne prace poświęcone historii dzieciństwa, jego postrzeganiu w kolejnych epokach, wzorom dzieciństwa w różnych kulturach, ewolucji relacji rodzice-dziecko to np.: P. N. Stearns, *Childhood in World History*, New York 2006; *Idem*, *Growing up: the History of Childhood in a Global Context*, Waco 2005; S. Shahar, *Childhood in the Middle Ages*, London 1990; A. Classen, *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: the Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality*, Berlin 2005; H. Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, New York 2005; L. A. Pollock, *Forgotten children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, New York 1983.

[32] Neil Postman jest autorem książki *Zanik dzieciństwa* (*The Disappearance of Childhood*, 1982). Tytułowy zanik dzieciństwa wiąże Postman z pojawieniem się telewizji, która odsłoniła przed dziećmi sekrety świata dorosłych. Zanik tego konstruktu społecznego przejawia się m.in. we wzroście przestępstw popełnianych przez dzieci czy ujednoliceniu gustów dorosłych i dzieci w zakresie rozrywki i odzieży. Grażyna Walczewska-Klimczak nazwała N. Postmana jednym z najbardziej cenionych w Stanach Zjednoczonych krytyków współczesności i przywołała jego przestrogę zawartą w zbiorze esejów *W stronę XVIII stulecia: jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość* (*Building a Bridge to the 18th Century: How the Past Can Improve Our Future*, 1999): „Dzieciństwo wynaleziono w XVII wieku. W następnym stuleciu zbliżyło się ono do formy, jaką znamy. W XX wieku pojęcie dzieciństwa zaczęło się degenerować, a w XXI wieku możemy je utracić, chyba, że poczynimy zdecydowane kroki, aby temu przeciwdziałać". Zob. N. Postman, *W stronę XVIII stulecia: jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, tłum. R. Frąc, Warszawa 2001, s. 127, 206-207. Podaję za: G. Walczewska-Klimczak, *Dziecko w bibliotece*, [w:] *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerszczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006, s. 209. Jako przeciwwagę dla rozwoju mediów elektronicznych i nieograniczonego dostępu do informacji i treści kultury (które miały stanowić bezpośrednie zagrożenie dla harmonijnego, emocjonalno-intelektualnego rozwoju najmłodszych) Postman wskazywał pielęgnowanie literatury dziecięcej. Stanowiła ona zdaniem badacza ostoję dzieciństwa, ponieważ zachowała odpowiedni wymiar w ujawnianiu najmłodszym sekretów dorosłości. Zob. G. Walczewska-Klimczak, *op. cit.*, s. 210.

przez czasy, gdy bywało nagminnie porzucane bądź oddawane na wychowanie do obcej rodziny, aż po okres nowożytny trwający do dziś"[33]. Współczesne podejście do dziecka charakteryzuje się, zdaniem badacza, niemal natrętną opiekuńczością ze strony dorosłych. To z kolei prowadzi do nadmiernego uzależnienia się dzieci od nich zarówno w warstwie wsparcia materialnego, jak i duchowego. Proces ten skutkuje infantylizacją społeczeństw spowodowaną błędami rodziców, którzy poprzez nadmierną troskę o dzieci odbierają im wewnętrzną wolność i poczucie odpowiedzialności[34].

W ostatnim trzydziestoleciu XX wieku kategoria dzieciństwa zaczęła budzić coraz większe zainteresowanie, co zaowocowało licznymi opracowaniami o charakterze antropologicznym, etnograficznym czy historycznym. Ich zróżnicowany charakter pozwala na zapoznanie się z odmiennymi modelami dzieciństwa. Prezentują one także szereg niebezpieczeństw, na jakie narażone jest dzieciństwo (eliminowanie, skracanie, komercjalizowanie, dezintegrowanie, kolonizowanie, patologizowanie, biurokratyzowanie i technologizowanie). Z jednej strony, nie sposób nie zauważyć postępu w traktowaniu tej kategorii. Z drugiej strony, niepokoi zawłaszczanie dzieciństwa, co doprowadza do zatracania przez nie swego niepowtarzalnego, indywidualnego i podmiotowego charakteru[35]. Maria Szczepska-Pustkowska tak oto określiła tę kategorię:

> (…) dzieciństwo jest nie tylko fazą życia, która trwa czy minęła, ale stanowi *rdzeń* każdego z nas. Tworzy ono w nas miejsce do gromadzenia nowych doświadczeń, pozwala nam wciąż na nowo dziwić się światem, czegoś poszukiwać i do czegoś dorastać. Czyni nas stale gotowymi do przeżywania nowych fascynacji i podejmowania zabawy. Wyposaża nas w umiejętności współbycia i współdziałania z innymi[36].

Dziecko może być również rozpatrywane w kategoriach filozoficzno-etycznych, jako szansa trwania ludzkości, warunek ukonstytuowania przyszłości rodzaju ludzkiego.

---

[33] R. Waksmund, *op. cit.*, s. 12.
[34] Zob. *Ibidem*, s. 12-13.
[35] Zob. M. Szczepska-Pustkowska, *op. cit.* Również Danuta Świerszczyńska-Jelonek przestrzegła, że na początku XXI w. dzieciństwo określane jest jako: medialne, multimedialne, wirtualne, telewizyjne, komercyjne, merkantylne, globalne. Obserwujemy silne uwikłanie wczesnych lat życia w procesy i zjawiska przestrzeni wychowawczej, które kreują media elektroniczne. Współczesne dzieciństwo uznawane jest także za samotne – spędzane w towarzystwie telewizora czy komputera, a także pracowite – czyli wypełnione licznymi dodatkowymi zajęciami. Zob. D. Świerszczyńska-Jelonek, *Dziecięce kryteria oceny książki*, [w:] *Książka dziecięca 1990-2005…*, s. 228. Por. *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.
[36] M. Szczepska-Pustkowska, *op. cit.*

Tempo upowszechniania się badań nad dzieciństwem stale wzrasta, co wskazuje na rosnące znaczenie dzieciństwa jako kategorii pojęciowej. Studia nad tą często marginalizowaną i niedostrzeganą do tej pory grupą podejmowane są w ramach kilku perspektyw badawczych.

Historyczne podejścia w badaniach nad dzieciństwem obejmują opis, analizę, prezentację i rekonstrukcję dzieciństwa w minionych wiekach. Składają się na nie następujące kategorie:

> (…) badania zmieniającej się na przestrzeni czasu sytuacji materialnej rodzin i gospodarstw rodzinnych, (…) próby rekonstruowania i zrozumienia emocjonalnych i psychologicznych zmian w dziedzinie wychowywania dzieci i związanych z nimi doświadczeń dzieciństwa w dawnych czasach, (…) badania oraz opisy podejmowane przez badaczy zainteresowanych historią polityki społecznej, a dotyczące prawnych i politycznych przemian w postawach władz państwowych wobec dzieciństwa, dzieci i ich wychowania[37].

Badania te dostarczają bogatej wiedzy o dzieciństwie w przeszłości i teraźniejszości (dzięki odwołaniom historycznym). Poszerzanie się wpływu teorii postmodernistycznych sprawia, że coraz większe zainteresowanie historyków wzbudza znaczenie dzieci i dzieciństwa dla dorosłych, przemiany i rozwój tych postaw oraz sposoby ich analizowania w oparciu o reprezentacje dzieciństwa na przestrzeni wieków[38].

W socjokulturowych podejściach do dzieciństwa można mówić o socjologicznych, kulturowych i psychologicznych próbach zrozumienia dzieciństwa. Przyjęcie socjologicznej perspektywy badawczej oznacza, że dzieciństwo rozumiane będzie jako konstrukt społeczny, na który składają się serie różnorodnych obrazów i kodów. Badania w tej dziedzinie skonsolidowali Allison James i Alan Prout[39], którzy sformułowali paradygmat badań dzieciństwa o następujących cechach:

- dzieciństwo rozumiane jest jako konstrukt społeczny, dostarczający odniesień interpretacyjnych dla kontekstualizacji wczesnych lat ludzkiego życia;

- dzieciństwo jest zmienną analizy społecznej, a analiza porównawcza i międzykulturowa odsłania raczej rozmaitość ujęć dzieciństwa niż jego uniwersalny fenomen;

---

[37] D. Gittins, *op. cit.*, s. 43.
[38] Zob. *Ibidem*, s. 43-44.
[39] Zob. A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, Basingstoke 1990.

- relacje, w jakich pozostają dzieci i dziecięce kultury, wymagają rozpatrywania w ramach odrębnych badań, z uwzględnieniem specyfiki tych zagadnień;

- dzieci są i powinny być postrzegane jako aktywne podmioty społeczne;

- etnografia oferuje metody szczególnie przydatne dla badań dzieciństwa;

- wprowadzaniu nowego paradygmatu socjologii dzieciństwa towarzyszyć powinno zaangażowanie i aktywny udział w procesie rekonstruowania dzieciństwa[40].

Kluczowym pojęciem w modelu społecznego rozwoju dziecka jest socjalizacja, czyli wpływ społeczeństwa na dzieci i dostosowywanie się ich do norm społecznych. Proces ten zakłada skuteczny przekaz kulturowy między kolejnymi pokoleniami[41]. W modelu proponowanym przez społecznych konstruktywistów dzieciństwo jest „wielorakie, zmienne i intencjonalne”, co wynika z konieczności zawieszenia skłonności do postrzegania zjawisk jako oczywistych. Celem tych badań jest powrót do fenomenu świadomości, by ujawnić, w jaki sposób został on zbudowany. Społeczny konstruktywizm uwalnia dzieciństwo od determinizmu biologicznego, jednocześnie domagając się epistemologicznego usytuowania tego fenomenu w rzeczywistości

---

[40] Zob. *Ibidem*, s. 8-9. Podaję za: Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem…*, s. 111-112.

[41] Zob. Ch. Jenks, *op. cit.*, s. 122-123. Definicja procesu socjalizacji według O. Ritchiego i M. Kollara brzmi następująco: „Centralnym pojęciem w socjologicznym podejściu do dzieciństwa jest socjalizacja. Synonimem tego procesu może być akulturacja, gdyż termin ten implikuje nabywanie przez dzieci kultury ludzkich zbiorowości, w których dzieci przebywają. Dzieci nie powinny być widziane jako jednostki w pełni uzdolnione do udziału w złożonym świecie dorosłych, lecz jako istoty obdarzone potencjałem pozwalającym na stopniowe wprowadzanie ich w kontakty z ludźmi”. Zob. O. Ritchie, M. Kollar, *The Sociology of Childhood*, New York, s. 117. Podaję. za: Ch. Jenks, *op. cit.*, s. 123. Karolina Appelt przywołała trzy teoretyczne modele socjalizacji, które, według Scheffera, wywarły duży wpływ na kształtowanie się zróżnicowanych postaw dorosłych wobec dzieci: 1. model pozostawienia zupełnej swobody (zwolennikiem tego modelu był np. Rousseau), rola rodziców pojmowana jako tworzenie permisywnej atmosfery, w której dziecko będzie się rozwijało w zgodzie z naturą; 2. model „lepienia z gliny”, zgodnie z którym dziecko jest istotą zupełnie nieukształtowaną i bierną. Efekt jego kształtowania zależy od zachowań dorosłych, stosowanych przez nich nagród, kar, sposobów wykształcania nawyków i wzorów, jakie stanowią dla dzieci (model ten rozwinął Watson przekonany o deterministycznej roli doświadczenia); 3. model konfliktowy (wywodzący się z koncepcji Freuda), zgodnie z którym dzieci są aktywne, ponieważ od urodzenia występują u nich tendencje do reagowania w określony sposób. Są one przeciwstawiane wymaganiom stawianym przez społeczeństwo, co prowadzi do konfliktu. Zadanie opiekunów polega na zmuszeniu dziecka do porzucenia jego egoistycznych preferencji i przyjęcia zachowań preferowanych przez dorosłych. Schaffer wskazał na czwarty model, jego zdaniem najbardziej trafny, oparty na wzajemności: dzieci wychowywane zgodnie z tym modelem uczą się być równorzędnym partnerem w interakcjach z innymi. Zob. K. Appelt, *Dziecko i dzieciństwo w oczach dorosłego*, [w:] *Oblicza dzieciństwa…*, s. 292-295. Z kolei Jelena Sapogowa kulturową socjogenezę (socjalizację) uznała za dwustronny proces psychiczny, który z jednej strony obejmuje oddziaływanie na jednostkę systemu mechanizmów etnokulturowych, społecznych i psychologicznych, a z drugiej – stanowi rezultat przyswojenia i aktywnego odtworzenia przez dorastającą jednostkę doświadczenia społecznego, wpływu mikro- i makrośrodowiska, czyniącego ją uczestnikiem życia społecznego i uczącego ją rozumieć kulturę. Zob. szerzej: Е. Е. Сапогова, *Культурный социогенез и мир детства*, Москва 2004, s. 9-11.

społecznej[42]. Para badaczy o nazwisku Opie opowiadała się za uznaniem autonomiczności społeczności dzieci. W ich ujęciu świat dzieci powinien być widziany jako niezależne miejsce z własnym folklorem, regułami i rytuałami. Mowa tu m.in. o świecie placu zabaw i szkolnego podwórka (model plemienny). Model ten kładzie nacisk na działania społeczne dzieci, nabywanie przez nie języka, zabawy językowe i rozwój kompetencji językowych. Kolejne socjologiczne podejście do dzieciństwa postrzega dzieci jako grupę mniejszościową, która manifestuje swoje żądania. Model ten koncentruje się na zainteresowaniach i pragnieniach dziecka, jednak jego wadą jest narzucanie jednolitości i ignorowanie różnic wewnątrz grupy[43]. W perspektywie strukturalizmu społecznego dziecko postrzegane jest jako cecha stała wszystkich światów społecznych. Jak każdy obywatel, dziecko ma swoje potrzeby i prawa. Dzieci są „typowe, faktyczne, stałe i normalne (…). Sposób, w jaki objawia się ich specyfika, może być odmienny w różnych społeczeństwach, ale w obrębie konkretnego społeczeństwa są one jednolite”[44].

Kategorię dzieciństwa bada psychologia rozwojowa[45], oparta na przekonaniu o „«naturalności» dzieciństwa oraz o potrzebie, normalności i atrakcyjności rozwoju i konstruktywnych zmian, dokonujących się za sprawą «wzrostu»”[46]. Dziecko rozumiane jest w tej koncepcji jako istota stopniowo dochodząca do rozumności. Punktem docelowym idei rozwoju jest racjonalny i cywilizowany dorosły człowiek[47].

Rozważania na temat kultury dziecięcej implikowane są definicją kultury Raymonda Williamsa, który określił ją jako „sposób życia, który ma sens dla członków określonej zbiorowości”[48]. Kulturę można także postrzegać jako formę działania.

---

[42] Zob. Ch. Jenks, *op. cit.*, s. 125-127.
[43] Zob. *Ibidem*, s. 127-131.
[44] *Ibidem*, s. 131-133.
[45] Psychologia rozwojowa wyznaczała na początku XX w. paradygmat badań nad dzieckiem, dokumentując stadia i przemiany zachodniego modelu dzieciństwa: „W ramach tych założeń dzieciństwo widziane jest jako przygotowanie do dorosłości, możliwe do ujęcia w następujące po sobie stadia, wyznaczane w odniesieniu do wieku, rozwoju fizycznego i zdolności poznawczych. Progresja od stadium dziecka do stadium dorosłego angażuje dzieci w proces rozwojowy, dzięki któremu wkraczają one na drogę ku racjonalnej subiektywności”. Zob. M. J. Kehily, *op cit.*, s. 23.
[46] Ch. Jenks, *op. cit.*, s. 114.
[47] Zob. V. Walkerdine, *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem…*, s. 136.
[48] M. J. Kehily, *op. cit.*, s. 25. Z kolei, Jan Paweł II w następujący sposób określił kulturę: „Człowiek żyje prawdziwie ludzkim życiem dzięki kulturze. (…) Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka. (…) Kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej «jest» (…)”. Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 89. Jak stwierdził Andrzej Dudek, w nauczaniu papieża myśl kulturologiczna stanowi jeden z centralnych wątków i wyrażana była w licznych pracach (np. *W imię przyszłości kultury, Upowszechnienie, uniwersalność, zmysł humanizmu – autentyczne wartości każdej kultury. Przemówienie do przedstawicieli świata kultury*). Przyjęcie przez Jana Pawła II antropologiczno-personalistycznej perspektywy implikowało spoglądanie na cechy kultury

Jednym z terenów badania świata kultury dziecięcej w ostatnich dziesięcioleciach jest szkoła, co daje szansę na zrozumienie dzieciństwa z perspektywy samych dzieci. Badania koncentrują się także na dziecięcych zabawach, przyjaźniach dziewczęcych i chłopięcych, stosunku dzieci do nowych technologii medialnych, rozpatrywaniu dzieciństwa jako doświadczenia związanego z płcią[49].

Perspektywy polityki wobec dzieci obejmują zagadnienia potrzeb i praw dzieci, polityki społecznej i legislacji, kwestie konfliktów i sprzeczności, jakie mogą pojawić się w momencie zderzenia z realiami życia dzieci[50].

1.1. HISTORIA DZIECIŃSTWA W ROSJI (ZARYS)

Jelena Sapogowa wywodzi rosyjskie słowo „ребенок” (dziecko) od starosłowiańskiego „раб” (niewolnik), wyjściowymi formami którego było starogreckie „orbe” (osierocony, następca) i staroindyjskie „arbhas” (mały, chłopiec). Słowo „раб” może pochodzić od słowa „sierota”, ponieważ początkowo to właśnie sieroty wykonywały najcięższe prace domowe[51]. W średniowiecznej Rosji stosunek do wychowania dziecka określał *Domostroj* (*Домострой*) – szesnastowieczny zbiór przepisów regulujących życie rodziny. Ukazuje on porządek domowy, w którym dzieci wychowywane są w sposób autorytarny i w surowej dyscyplinie. Idealna rodzina miała wzorować się na regule monastycznej, stąd zalecenia częstych modlitw, postów i regularnego uczestnictwa w nabożeństwach[52]. W kolejnych okresach historycznych

powiązane z kondycją, wielkością oraz ograniczeniami człowieka. W ujęciu tym postawa człowieka jest modelowana przez kulturę, która „(…) dostarcza narzędzi poznania rzeczywistości, form odniesienia się do Boga, znaków do wyrażenia siebie i komunikowania się z innymi”. Zob. A. Dudek, *Idea kultury w myśli i nauczaniu Jana Pawła II*, „Polonia Sacra. Czasopismo Wydziału Teologicznego PAT” 2003, nr 13, s. 143. W nauczaniu Ojca Świętego, wyróżnikiem prawdziwej kultury jest uniwersalność, która czyni możliwą komunikację międzykulturową, a także porozumienie, przenikanie oraz ubogacanie kultur. Teksty Jana Pawła II akcentują związek kultury z religią i naturą; jest ona także postrzegana w powiązaniu z zagadnieniami pokoju, wolności, sprawiedliwości i innymi aspektami egzystencji. Zadaniem autentycznej kultury jest realizowanie funkcji formacyjnej (jej szczególną postacią jest humanizacja), integracyjnej i mediacyjnej. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 139-158.

[49] Zob. M. J. Kehily, *op. cit.*, s. 25-29.

[50] Zob. *Ibidem*, s. 30-32.

[51] Zob. szerzej: Е. Е. Сапогова, *op. cit.*, s. 129-130.

[52] Zob. *Домострой*, [Internet:] http://www.hrono.ru/dokum/1500dok/domostroi.php – 19 I 2012. Brak możliwości kontrolowania narodzin dzieci, częste okresy głodu i trudna sytuacja materialna czyniły urodzenie się kolejnego dziecka trudną próbą dla rodziny. W praktyce wychowawczej nieobce były kary cielesne i zastraszanie dzieci, co, być może, miało przygotować je do trudnych warunków dorosłego życia. Jednak surowa codzienność nie wykluczała przywiązania, ciepła i delikatności w relacjach między rodzicami a dziećmi. Ruskie dzieciństwo średniowieczne (XI-XIII w.) wykazywało wiele podobieństw do zachodnioeuropejskiego. Szerzej na temat sytuacji dzieci w średniowiecznej Rusi, praktyk wychowawczych, obrzędów i rytuałów wpisanych w dzieciństwo, dawnych zabawek zob. В. В. Долгов,

stosunek do dziecka determinowany był przez przynależność do danej warstwy społecznej, a możliwości edukacyjne – określane przez władze. XIX wiek przyniósł większy szacunek do dziecka jako osoby. Typowy dla korpusu kadeckiego koszarowy klimat został zastąpiony przez rozwój intelektualny przyszłego obywatela, który dojrzewał np. w znamienitym liceum w Carskim Siole. Wiek ten wprowadził także cieplejsze i bardziej naturalne relacje między rodzicami a dziećmi. Szacunek i miłość do dzieci, doskonalenie metod wychowawczych i zaspokajanie licznych potrzeb najmłodszych stanowiły założenia kolejnego stulecia, choć ich realizacja napotkała na wiele przeszkód. Wówczas dzieciństwo zaczęto postrzegać jako temat zasługujący na szeroką uwagę społeczną[53]. W praktycznym wymiarze przejawiało się to m.in. zakładaniem sieci przedszkoli, przytułków i organizacji filantropijnych. Zrównanie praw wszystkich dzieci i hasło o zapewnieniu im szczęśliwego dzieciństwa to charakterystyczne cechy polityki propagandowej władzy radzieckiej.

1.2. STAN LITERATURY PRZEDMIOTU

Dwudziestowieczne dzieciństwo rosyjskie znalazło się w centrum zainteresowania licznych badaczy – zarówno rosyjskich, jak i zagranicznych. Poświęcona mu została monumentalna książka Catriony Kelly *Świat dziecka. Dorastanie w Rosji 1890-1991* (*Children's World. Growing up in Russia 1890-1991,* 2007). Uczona przedstawia liczne aspekty rosyjskiego i radzieckiego dzieciństwa w szerokiej perspektywie historycznej, ukazując starannie konstruowany przez władze model szczęśliwego dzieciństwa, często pozostający w sprzeczności z realiami codzienności. Radzieckie dzieciństwo zideologizowane, na przykładzie losów Pawlika

Детство в контексте древнерусской культуры XI–XIII вв.: *Отношение к ребенку, способы воспитания и стадии взросления*, „Этнографическое обозрение" 2006, № 5, [Internet:] http://ns1.booksite.ru/ancient/reader/spirit_2_02.htm – 19 I 2012. Zob. także: Т. А. Бернштам, *Молодость в символизме переходных обрядов восточных славян: Учение и опыт Церкви в народном христианстве*, Санкт-Петербург 2000; Н. Л. Пушкарева, *Мать и материнство на Руси X-XVII вв.*, [w:] *Человек в кругу семьи: Очерки по истории частной жизни в Европе до начала Нового времени*, Москва 1996; И. С. Кон, *Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива)*, Москва 1988; О. Е. Кошелева, *«Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI-XVIII вв.). Учебное пособие по педагогической антропологии и истории детства*, Москва 2000. Oprócz *Domostroju* uwagi na temat wychowania młodego pokolenia zawiera inny zabytek literacki *Młodości zacne zwierciadło* (*Юности честное зерцало*), odnoszący się do epoki Piotra I. Obok pouczeń moralnych zaczerpniętych z Pisma Świętego utwór ten mieści zasady zachowania dla chłopców i dziewcząt szlacheckich, stanowiąc swoisty podręcznik etykiety. Zob. *Домострой, Юности честное зерцало*, перевод, вступительная статья и комментарии Г. С. Прохорова, Санкт-Петербург 2008.

[53] Zob. szerzej: Е. Васютинская, *Два века русского детства*, [Internet:] http://alocvet.narod.ru/lib/two/two.html – 19 I 2012.

Morozowa, małego donosiciela kreowanego na bohatera, ukazują książki Jurija Drużnikowa *Zdrajca nr 1, czyli Wniebowzięcie Pawlika Morozowa* (*Доносчик 001, или Вознесение Павлика Морозова*, 1987)[54] oraz Catriony Kelly *Towarzysz Pawlik* (*Comrade Pavlik*, 2005). Kolejne aspekty radzieckiego dzieciństwa, kształtowanego przez komunistyczną ideologię, zaprezentowane na podstawie działalności organizacji pionierskiej i prowadzonych w jej ramach działań wychowawczych, przedstawiła w swojej rozprawie doktorskiej oraz w artykułach Swietłana Leontjewa[55]. Rosyjska i radziecka literatura dla dzieci została przeanalizowana w pracy Iriny Arzamascewej i Sofii Nikołajewej *Literatura dziecięca* (*Детская литература*, 2009). Żmudna praca w archiwach zaowocowała książkami: *Dzieci GUŁAGu. 1918-1956* (*Дети ГУЛАГа. 1918–1956*, 2002) pod redakcją zbiorową oraz *Dzieci Gułagu* (*Children of the Gulag*, 2010) autorstwa Cathy A. Friersen i Siemiona S. Wileńskiego. Prezentują one tragiczny los setek dzieci pozbawionych rodziców, domu i dzieciństwa wskutek represyjnej polityki władz. Tym samym prezentują kontrast między oficjalnym stosunkiem państwa do dzieci a okrutną rzeczywistością. Wpływowi problemów socjalnych na przestrzeń dzieciństwa, przejawiającemu się wzrostem liczby osieroconych dzieci i rozrostem środowisk dewiacyjnych poświęcona została praca zbiorowa pod redakcją Wiktorii Zanozinej, J. Kołosowej i Aleksandra Czistikowa *Sieroctwo i bezprizornost' w Rosji. Historia i współczesność* (*Сиротство и беспризорность в России. История и современность*, 2008). Naświetla ona dzieciństwo pozbawione należytej opieki w perspektywie historycznej oraz koncentruje się na współczesnym wymiarze problemu, pokazując również drogi rozwiązania tych trudnych kwestii. Problemowi dziecięcej kultury rozwijającej się i nieraz walczącej o przetrwanie w warunkach transformacji ustrojowej i globalizującego się świata, pozwalającego na manipulowanie dzieckiem i dzieciństwem, została poświęcona praca zbiorowa pod redakcją Borisa Soroczkina *Dzieci i kultura* (*Дети и культура*, 2007). Przez pryzmat kulturowych

---

[54] Esej o Pawliku znalazł się także w późniejszej książce Drużnikowa, omawiającej bolszewickie mity literacko-historyczno-polityczne pt. *Rosyjskie mity: Od Puszkina do Pawlika Morozowa* (*Кривое зеркало или русские мифы: доносчик 001, или вознесение Павлика Морозова*, 1998).

[55] Zob. С. Г. Леонтьева, *Дети и идеология: пионерский случай*, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=58600 – 17 IX 2010; *Eadem*, *Дискуссия о «живом слове»: к истории медиаобразования в советской школе*, „Неприкосновенный запас" 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/le10.html – 06 II 2012; *Eadem*, *Книги нашего пионерского детства: где они сегодня?*, [Internet:] http://lit.1september.ru/article.php?ID=200701013 – 23 IV 2009; *Eadem*, *Литература пионерской организации: идеология и поэтика*, [Internet:] http://footnote.myxomop.com/pionery/leonteva_disser.pdf – 30 X 2010; *Eadem*, *Песня в пионерской обрядности*, [Internet:] http://www.astrasong.ru/c/science/article/489/ – 02 X 2008; *Eadem*, *Пионер – всем пример*, [Internet:] http://www.strana-oz.ru/?numid=18&article=882 – 03 VIII 2008; *Eadem*, *Поэзия пионерских праздников*, [Internet:] http://www.ruthenia.ru/folklore/leontieva4.htm – 02 X 2008.

bohaterów dzieciństwa, stanowiących wyjątkowe zjawisko socjokulturowe i odzwierciedlających społeczno-antropologiczne oraz psychologiczne aspekty rosyjskiej kultury, ukazuje ten okres rozwojowy człowieka zbiór artykułów pod redakcją Ilji Kukulina, Marka Lipowieckiego i Marii Majofis *Wesołe ludziki. Kulturowi bohaterowie radzieckiego dzieciństwa* (*Веселые человечки. Культурные герои советского детства*, 2008). Uwaga badaczy skupiła się także na interdyscyplinarnym postrzeganiu dzieciństwa z perspektywy emigranta (*Świat dzieciństwa w rosyjskiej zagranicy. III Wykłady Kulturologiczne „Rosyjska emigracja XX wieku”* [*Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века”*, 2011]). Etnografię dzieciństwa badał Igor Kon, dokonując analizy charakterystycznych cech kultury dzieciństwa i procesów socjalizacyjnych w różnych społecznościach (*Dziecko i społeczeństwo* [*Ребенок и общество*, 1988][56]; [*Chłopiec – ojciec mężczyzny* [*Мальчик – отец мужчины*, 2009]).

Na podstawie powyższych uwag, charakteryzujących najważniejsze prace dotyczące rosyjskiego dwudziestowiecznego dzieciństwa, można stwierdzić, że literatura przedmiotu podejmuje różne aspekty kluczowego problemu, dowodząc jego poznawczej istotności. Niniejsza rozprawa, uwzględniając dotychczasowy stan badań, jest próbą całościowego, wieloaspektowego spojrzenia na rosyjską kulturę przez pryzmat kategorii dzieciństwa. Takie ujęcie powinno pozwolić na wyeksponowanie zarówno swoistych cech rosyjskiego dzieciństwa w XX wieku, wskazanie problemów dotyczących sytuacji dziecka w tym kraju i odzwierciedlenia oraz przetworzenia w tekstach kultury wspomnianych zagadnień.

[56] We wspomnianej książce, stanowiącej teoretyczno-metodologiczną analizę współczesnej etnografii oraz historii dzieciństwa, Igor Kon stwierdził, że choć oddzielne badanie dzieciństwa w ramach różnych dyscyplin naukowych pozwala na otrzymanie cennych informacji naukowych, to prawidłowe zrozumienie i interpretacja tych faktów możliwa jest tylko poprzez interdyscyplinarną syntezę. W historyczno-socjologicznych i etnograficznych badaniach dzieciństwa Kon wyodrębnił trzy, wzajemnie ze sobą połączone aspekty: 1. sytuacja dzieci w społeczeństwie, ich status socjalny, relacje z dorosłymi, instytucje i metody wychowania itd.; 2. symboliczne obrazy dziecka w kulturze i świadomości masowej, socjonormatywne wyobrażenia o kategoriach wiekowych, kryteriach dojrzałości itd.; 3. właściwa kultura dzieciństwa, wewnętrzny świat dziecka, dziecięca recepcja społeczeństwa dorosłych, folklor dziecięcy itd. Jak stwierdził Kon, romantyzm idealizował dziecko, przekształcając je w mit, który kolejne pokolenia badały i stopniowo strącały z piedestału. Sentymentaliści i romantycy stworzyli obraz „niewinnego dzieciństwa”, będącego beztroskim okresem radości. Z kolei powieść realistyczna (szczególnie utwory Charlesa Dickensa) ukazała biedne, nieszczęśliwe i opuszczone dzieci, które w dalszym ciągu pozostały naiwne i niewinne. Zob. И. В. Носко, *Детство как психосоциокультурный феномен*, [w:] *Социальная работа в Сибири*, Кемерово 2004, s. 118-132, [Internet:] www.detstvo2030.ru/files/images/detstvo_kak_fenomen.doc – 14 II 2012.

2. SFORMUŁOWANIE PROBLEMU BADAWCZEGO

Dzieciństwo uważane jest za bardzo istotny okres rozwojowy w życiu człowieka, determinujący jego następne lata i wybory życiowe. Poprzez obserwację zachowań dorosłych dziecko nabywa umiejętności oraz adaptuje podstawowe wartości, obowiązujące normy i przekonania, przyswaja systemy symboli kulturowych regulujących życie społeczne. Proces ten prowadzi do ukształtowania osobowości, charakteru i światopoglądu dziecka oraz wpływa na jego przystosowanie do życia w kulturze.

Kolejne systemy polityczne w dwudziestowiecznej Rosji transmitowały odmienny porządek aksjologiczny, zakładający różne oczekiwania wobec dzieci. Zróżnicowane były również koncepcje estetyczne koncentrujące się na kategorii dzieciństwa. W okresie przedrewolucyjnym dzieciństwo było przedmiotem mitologizacji, co wynikało ze zwrotu kultury początku XX wieku w kierunku poszukiwania tego, co pierwotne, niezdeformowane przez mieszczańską moralność. W modernizmie często odwoływano się do inspiracji teologii chrześcijańskiej z jednoczesnym potwierdzeniem jej założeń w kulturach pogańskich. Przełom wieków przyniósł powszechne zainteresowanie mitem[57]. Zwrot ku mitologii ludów nieeuropejskich, w stronę prymitywu, zainspirował zainteresowanie kręgiem wartości kultury dziecięcej. Nowe przestrzenie badawcze uświadomiły potrzebę zajęcia się mitologią wieku dziecięcego w kontekście języka i psychologii dziecka (teoria rozwoju poznawczego, animistycznego myślenia dziecka autorstwa Jeana Piageta)[58]. Sztukę dziecięcą zaczęto postrzegać jako wartość kulturową.

---

[57] Elżbieta Biernat stwierdziła, że na przełomie XIX i XX w. mit stał się „nie tylko sposobem obrazowania, sposobem ekspresji, lecz przede wszystkim elementem programu twórczego rosyjskich neoromantyków". Zob. E. Biernat, *Poetyka rosyjskiej powieści symbolistycznej*, Gdańsk 1988, s. 99. Szczególną popularność zdobył mit utraconego raju, w ramach którego poruszano motyw dzieciństwa rozumianego jako raj utracony. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 98-104. O micie w ujęciu Wiaczesława Iwanowa zob. A. Dudek, *Wizja kultury w twórczości Wiacześława Iwanowa*, Kraków 2000, s. 120-136.

[58] Zob. J. Łotman, Z. Minc, *Literatura i mitologia*, [w:] *Sztuka w świecie znaków*, wybór, tłum., wstęp i bibliografia B. Żyłko, Gdańsk, 2002, s. 87-90. Piaget wyróżnił także cztery stadia rozwoju moralnego dziecka: 1. faza anomii (0-2. rok życia, dziecko nie zna jeszcze pojęcia moralności, jest amoralne, czyli pozbawione możliwości rozumienia i oceny reguł); 2. stadium realizmu moralnego (2.-7. rok życia, reguły są traktowane jako obowiązujące w sposób bezwzględny, jako nakazy autorytatywne); 3. faza relatywizmu moralnego (7-11 lat, pierwsze przypadki autonomii moralnej, przestrzeganie reguł postrzegane jest nie jako podporządkowanie się nakazom dorosłych, ale rezultat autonomicznej decyzji podjętej w wyniku współdziałania z innymi); 4. stadium autonomii (od 12. roku życia, dziecko staje się coraz bardziej krytyczne wobec reguł narzuconych przez dorosłych). Zob. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2009, s. 56-60.

Moderniści rozpatrywali dziecko w kategoriach filozoficznych i artystycznych, uważając je za istotę zagadkową, twórczą i usytuowaną najbliżej prawdy[59].

W rzeczywistości radzieckiej dzieci traktowane były jako plastyczny materiał, mogący posłużyć do uformowania „nowego człowieka radzieckiego". Ideolodzy partyjni przywiązywali szczególną uwagę do kształtowania charakteru dziecka poprzez zideologizowaną twórczość przeznaczoną dla najmłodszych odbiorców. Kreacja mitów na użytek propagandy była powszechnym zjawiskiem w przestrzeni radzieckiej subkultury dziecięcej. Po upadku „żelaznej kurtyny" rosyjska kultura zaczęła podlegać wpływom wzorców zachodnich. Kultura masowa zawładnęła podatnymi na jej wpływ młodymi odbiorcami. Rezultatem przemian polityczno-społecznych był problem marginalizacji części najmłodszego pokolenia. Powyższe uwagi wskazują na widoczny związek między obowiązującymi w danym systemie polityczno-społecznym wartościami i normami kulturowymi a stosunkiem do subkultury dziecięcej.

Przedmiotem badań w niniejszej rozprawie będzie kategoria dzieciństwa na obszarze objętym zasięgiem rosyjskiej kultury w XX wieku – w tym także w diasporze (ze względu na liczne i aktywne ośrodki emigracyjne, skupiające rosyjskich wychodźców). Problematyka badawcza pracy obejmować będzie kulturowe, społeczne i polityczne aspekty problemu dzieciństwa jako tematu kulturowego. Badania i analizy koncentrować się będą wokół następujących kwestii:

- Na ile ważny dla dwudziestowiecznej kultury rosyjskiej był temat dzieciństwa?
- W jakich aspektach kultury przejawiał się ten temat, gdzie zaznaczała się jego obecność?
- W jaki sposób ewoluował ten temat kulturowy?
- O jakich rodzajach przejawów można mówić w przypadku dzieciństwa jako tematu kulturowego?
- Jak postrzegano dzieciństwo w XX wieku w Rosji?
- Jakie zmiany wniósł XX wiek do postrzegania kategorii dzieciństwa w Rosji?

---

59 Por. „Живы дети, только дети. / Мы мертвы, давно мертвы" („Żywe są dzieci, tylko dzieci. / Jesteśmy martwi, dawno martwi", F. Sołogub, 1897 г.); „Только детские книги читать, / Только детские умы лелеять" („Książki tylko dziecinne czytywać, / Myśli tylko dziecinne hołubić," [tłum. M. Leśniewska], O. Mandelsztam, 1908 г.). Podaję za: И. В. Упадышева, *Детские журналы 20-х – 30-х годов в советской России и русском зарубежье: общие тенденции*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011, s. 127.

- Jakie nowe oczekiwania sformułowano wobec dzieci?
- Czy / jakie istnieją różnice w postrzeganiu kategorii dzieciństwa w Rosji i w kulturze zachodniej?
- Czy XX wiek przyniósł degradację, uprzedmiotowianie dzieciństwa w Rosji?
- Czy można mówić o zaniku / zanikaniu kategorii dzieciństwa w Rosji?

Badania będą dokonywane z punktu widzenia kulturoznawcy. W aspekcie społecznym dzieciństwo dalej istnieje, dlatego w tym ujęciu bezzasadnym byłoby rozważanie zanikania wspomnianej kategorii. Zanik dzieciństwa w perspektywie kulturowej może być rozumiany jako wynik uniformizacji, powodującej zatarcie wyraźnego podziału na poszczególne grupy wiekowe. Uniformizacja oraz silne oddziaływanie kultury masowej przyczyniają się do tego, iż dzieci stają się małymi dorosłymi i nie zachodzi już proces wtajemniczania ich w dorosłość.

Celem rozprawy jest udowodnienie hipotezy, iż uzasadnione jest mówienie o dzieciństwie jako o rosyjskim temacie kulturowym w XX wieku oraz że możliwe jest odczytanie dwudziestowiecznej kultury rosyjskiej przez pryzmat kategorii dzieciństwa rozumianego jako temat kulturowy, stanowiący ideę-klucz. Jednocześnie przyjęto założenie, że istnieją różne rodzaje dzieciństwa, że nie jest ono uniwersalne, ale stanowi produkt kultury, z której wyrasta i w związku z tym zmienia się w zależności od czasu i miejsca[60]. Celem pracy jest także kompleksowe przedstawienie tematu dzieciństwa na tle dwudziestowiecznych uwarunkowań polityczno-społecznych i ewolucji procesu historycznego, której skutkiem były zmiany kulturowe. Podjęta zostanie również próba analizy mechanizmów zjawisk kulturowych. Praca zostanie umiejscowiona w ramach kulturoznawstwa, co uzasadnione jest zamiarem zbadania wzajemnych oddziaływań pomiędzy kategorią dzieciństwa a kulturą rosyjską z uwzględnieniem politycznych i społecznych czynników warunkujących jej rozwój i kształt. Rozprawa ma także na celu ukazanie, że przypisywana dzieciństwu fascynacja światem, beztroska, zabawa i radość często nie były udziałem dzieci, mimo zapewnień władz, co uwarunkowane było planową mitologizacją kategorii dzieciństwa.

[60] Zob. M. J. Kehily, *op. cit.*, s. 23. Jelena Sapogowa stwierdziła, że niełatwo jest odpowiedzieć na pytanie, jak długo trwa dzieciństwo i od czego zależy ta faza. Problem wiąże się z tym, że dzieciństwo stanowi kategorię kulturowo-historyczną, co oznacza, iż można mówić jedynie o dzieciństwie danego dziecka, żyjącego w określonej epoce i w określonych warunkach społeczno-kulturowo-etnicznych. Nie można więc mówić o uniwersalnym ujęciu dzieciństwa, choć podejmowane w różnych epokach i różnych kulturach próby wyodrębnienia tego okresu wykazują cechy wspólne. Zob. Е. Е. Сапогова, *op. cit.*, s. 108.

W ujęciu antropologii strukturalnej dziecko postrzegane jest jako cecha stała wszystkich światów społecznych. Specyfika dzieciństwa objawia się jednak odmiennie w poszczególnych społeczeństwach. Podjęcie tego tematu wydaje się uzasadnione ze względu na potrzebę przedstawienia wzajemnych oddziaływań między rosyjską kulturą dziecięcą a rosyjską „kulturą dorosłych". Rozprawa ma pomóc lepiej zrozumieć analizowaną w zobiektywizowanych kategoriach specyfikę rosyjskiej kultury XX wieku.

W pracy przedstawiono wpływ czynników polityczno-społecznych na stosunek do dziecka, jego potrzeb i problemów oraz wpływ wspomnianych okoliczności na kształt teorii wychowania. Omawiana kwestia dotyczy takich zagadnień, jak wizje dzieciństwa w rosyjskich teoriach pedagogicznych – krajowych i emigracyjnych. W tej części pracy ukazana została różnorodność spojrzeń na dziecko i koncepcje jego wychowania: od idei „swobodnego wychowania", poprzez wychowanie przez pracę, wychowanie kolektywne, po wychowanie w nurcie prawosławia. Zarysowano problemy i wyzwania, jakie stanęły przed dziećmi, które znalazły się na emigracji. W literaturze memuarystycznej poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jak bardzo dzieciństwo wpłynęło na dalsze losy autorów i w jakim stopniu indywidualny los dziecka związany był z epoką, w której przyszło mu żyć. Analizie poddano zjawisko radzieckiego dzieciństwa zideologizowanego, odzwierciedlające próby stworzenia „nowego człowieka radzieckiego" i formowania jego charakteru od najmłodszych lat (wśród wyeksponowanych aspektów były takie kwestie jak: funkcjonowanie radzieckich organizacji dziecięcych, kreowanie dziecięcego bohatera i wzoru do naśladowania – Pawlika Morozowa, narzędzia propagandy w postaci wierszy i piosenek, mit pionierskiego obozu Arteku). Omówiono również zagadnienia straconego dzieciństwa: naznaczonego wojną, spędzonego w łagrze i skazanego na sieroctwo. Przedstawione zostały zagrożenia i problemy współczesnych dzieci oraz geneza tych zagrożeń. Całość kończy rozdział poświęcony promowanym wartościom, ideałom wychowawczym, funkcjom ideologicznym i propagandowym w twórczości skierowanej do dzieci: w utworach prozatorskich, wierszach i bajkach, również tych animowanych. Analizie poddane zatem zostały zagadnienia dotyczące związanych z dziećmi wydarzeń historycznych, idei politycznych, pedagogicznych i kulturalnych, wartości oraz instytucji organizujących życie dzieci.

3. PODSTAWOWE TERMINY TEORETYCZNE ROZPRAWY

Istotne jest zdefiniowanie podstawowych terminów, które będą występować w niniejszej pracy. Zaliczają się do nich następujące pojęcia:

Terminy metodologiczne:

- temat kulturowy,
- normy kulturowe,
- wzory kulturowe,
- kultura

Terminy dotyczące przedmiotu badań:

- dziecko,
- dzieciństwo,
- rodzina,
- wychowanie,
- socjalizacja,
- osobowość,
- subkultura.

W podstawowym znaczeniu dziecko to niedorosła istota ludzka od urodzenia do wieku młodzieńczego. Niezależnie od wieku dziecko traktowane było jako potomek w relacji do swoich rodziców[61]. Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom w 1924 roku proklamował *Deklarację Praw Dziecka* zwaną *Deklaracją Genewską*. Kilkadziesiąt państw przyjęło ją jako normę prawa międzynarodowego, zgodnie z którą „(…) ludzkość powinna dać dziecku wszystko, co posiada najlepszego", a także zapewnić warunki normalnego rozwoju fizycznego i duchowego, chronić przed głodem, opuszczeniem, demoralizacją i wyzyskiem[62]. Deklaracja stanowiła podstawę dla kolejnych dokumentów prawnych poświęconych ochronie dzieci. W 1959 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwaliło *Deklarację Praw Dziecka*, a 20 listopada 1989 roku organ ten przyjął *Konwencję o Prawach Dziecka*, mającą zasięg międzynarodowy[63]. Uświadomiła ona światu ludzi dorosłych, że dziecko ma prawa przysługujące wszystkim członkom rodziny ludzkiej. W preambule do aktu prawnego

---

[61] Zob. hasło: *Dziecko*, [w:] *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1997, s. 171.
[62] Zob. M. Balcerek, *Prawa dziecka*, Warszawa 1986, s. 109-110 i 119.
[63] Zob. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 155, przypis 1.

przypomniano, iż „(…) dziecko, z uwagi na swoją niedojrzałość fizyczną oraz umysłową, wymaga szczególnej opieki i troski, w tym właściwej ochrony prawnej, zarówno przed, jak i po urodzeniu”[64]. Opiekę tę zobowiązani są pełnić rodzina oraz państwo. Uznano, że „(…) dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia, (…) powinno być w pełni przygotowane do życia w społeczeństwie jako indywidualnie ukształtowana jednostka (…)”[65]. Konwencja reguluje kwestie prawne dotyczące dzieci i ich praw. Gwarantuje dziecku poszanowanie jego tożsamości, godności i ochronę przed dyskryminacją. W jej świetle sprawę nadrzędną stanowi dobro dziecka, którym należy się kierować przy podejmowaniu wszystkich decyzji dotyczących dzieci.

Dziecko w pierwszej fazie swojego życia jest istotą bezbronną, która potrzebuje pomocy innych, by móc normalnie funkcjonować. To dorośli wprowadzają je w otaczający świat i uczą wartościowania zjawisk, z którymi spotyka się na co dzień[66]. Diana Gittins stwierdziła, że dzieciństwo często rozumiane jest raczej jako pojęcie niż realny i materialny stan rzeczy, stając się konstruktem tworzonym przez dorosłych. Podkreśliła również, że mimo pozornej prostoty, konstrukt ów skrywa wiele sprzecznych wspomnień, oczekiwań i mitów[67]. Potwierdza to zdanie przywołanej przez badaczkę LuAnn Walther: „Dzieciństwo, wynalazek dorosłych, odzwierciedla ich potrzeby i obawy tym bardziej, im mocniej usiłuje to ukryć. Na przestrzeni historii dzieci były wychwalane, popierane, ignorowane albo pogardzane, w zależności od

---

64 *Konwencja o Prawach Dziecka*, [Internet:] http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf – 09 IX 2009.

65 *Ibidem*.

66 Zob. P. J. Śliwiński, *Zdziecinnienie – przekleństwo, marzenie czy metoda*, [w:] *Dzieckiem podszyte. Rzecz o dzieciństwie*, red. A. Regiewicz, Zabrze 2000, s. 61. O kluczowej roli emocji w pierwszym okresie życia dziecka pisze Ralph Linton w książce *Kulturowe podstawy osobowości* (*The Cultural Background of Personality*). Uważa on, że najtrwalszą ludzką potrzebą psychiczną jest pragnienie odzewu emocjonalnego ze strony innych jednostek. Dziecko w okresie niemowlęcym pozostaje w pełnej zależności od innych i nie może przetrwać bez odzewu z ich strony. Pragnienie uzyskiwania odzewu pozostaje także później, gdy jednostka może zaspokajać potrzeby bez pomocy innych. Reakcje emocjonalne są niezbędne dla prawidłowego rozwoju niemowląt. Ich brak to bodaj jedyne wyjaśnienie zestawienia śmiertelności niemowląt, która nawet w najlepiej funkcjonujących i najbardziej higienicznych instytucjach jest znacznie wyższa niż śmiertelność w niehigienicznych warunkach życia domowego. Jak to wyraził w swoim wykładzie jeden z wybitnych psychoanalityków: „Dzieci, które nie są kochane, nie mogą żyć” (Dr S. Ferenczi cytowany przez dra A. Kardinera). Inne powszechne potrzeby psychiczne to potrzeba stałego poczucia bezpieczeństwa oraz potrzeba nowych doświadczeń: nawet małe dzieci są skłonne do eksperymentowania. Zob. R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, tłum. A. Jasińska-Kania, Warszawa 2000, s. 20-23.

67 Zob. D. Gittins, *op. cit.*, s. 44-45.

założeń formacji kulturowej”[68]. Od dnia urodzin dziecko wchodzi w świat dorosłych: w świat społeczny, językowy, świat określony płciowością. Niemowlę, niezdolne do kierowania swoim życiem, decydowania o sobie czy porozumiewania się z otoczeniem, ulega wpływom dorosłych, co uprawomocnia twierdzenie, że dzieciństwo jest tworzone przez dorosłych[69]. Gittins rozróżniła pojęcia „dziecko” i „dzieciństwo”. W jej ujęciu: „Koncepcja «dziecka» dotyczy ucieleśnionej jednostki określanej jako niedorosła, podczas gdy pojęcie «dzieciństwa» jest ogólniejsze i bardziej abstrakcyjne, stanowiące termin, który zwykło się odnosić do statusu przypisywanego przez dorosłych tym, których określono jako niedorosłych”[70]. Status ten, jak zauważyła Gittins, jest zmienny i może być wyznaczany przez fizyczną i/lub seksualną dojrzałość, status prawny czy wiek chronologiczny. Termin „dzieci” odnoszony był do zbiorowości stanowiących niższe grupy społeczne[71], dlatego posiada on również konotacje zależności i niższości. Natomiast termin „dzieciństwo” koncentruje się na stanie bycia dzieckiem, nie odnosi się jednak do indywidualnego dziecka, ale sugeruje istnienie odmiennej grupy czy kategorii społecznej[72].

Dzieciństwo opisuje zbiorowość, do której zaliczał się kiedyś każdy człowiek. W powszechnym rozumieniu jest to jeden z okresów rozwojowych w życiu człowieka[73]. To bardzo ważny czas, gdy zaczyna się kształtować jego charakter, osobowość i światopogląd. Tym samym, dzieciństwo stanowi fundament dla każdej formy rozwoju i życia osoby. Proces formowania indywidualności dziecka odbywa się

---

[68] L. Walther, *The Invention of Childhood in Victorian Autobiography*, [w:] G. Landon, *Approaches to Victorian Autobiography*, Athens 1979, s. 64. Podaję. za: D. Gittins, *op. cit*., s. 45.
[69] Zob. D. Gittins, *op. cit*., s. 45.
[70] *Ibidem*.
[71] „(…) Wśród irlandzkich chłopów, wciąż powszechnym jest nazywanie «chłopcami» nieżonatych i nieposiadających własnej ziemi mężczyzn, bez względu na ich wiek, ponieważ słowo to oznacza ich niski status w społeczności, w której małżeństwo i dziedziczenie wyznaczają jedną z najważniejszych linii podziałów społecznych”. Zob. J. Gillis, *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1790-Present*, London 1981, s. 1. Podaję za: D. Gittins, *op. cit.*, 46.
[72] Zob. D. Gittins, *op. cit*., 45-46. Jak podkreśliła Irina Nosko, problemy dzieciństwa umiejscowione są na styku wielu nauk: filozofii i psychologii, socjologii i archeologii, antropologii i etnografii, historii kultury i literaturoznawstwa. Sam termin „dzieciństwo” jest wieloznaczny i używany w różnych kontekstach. W ujęciu badaczki dzieciństwo stanowi integralną część społeczeństwa, jest uogólnionym podmiotem wieloplanowych relacji, w których stawia zadania i cele współdziałania z dorosłymi i rozwija swój świat. W zachodnioeuropejskiej tradycji kulturowej funkcjonuje kilka „modeli” dziecka: 1. tradycyjne, chrześcijańskie ujęcie: nowonarodzone dziecko skażone jest już grzechem pierworodnym, a ratunek możliwy jest poprzez stłumienie jego woli i podporządkowanie go rodzicom i opiekunom duchowym; 2. społeczno-pedagogiczny determinizm: dziecko ze swojej natury nie jest skłonne ani ku dobru, ani ku złu, to społeczeństwo albo wychowawca mogą je uformować; 3. determinizm przyrodniczy: charakter i możliwości dziecka zostały określone już przed jego narodzeniem; 4. ujęcie utopijno-humanistyczne: dziecko rodzi się dobre, a negatywny wpływ wywiera na nie społeczeństwo. Zob. И. В. Носко, *op. cit*.
[73] Według *Słownika pedagogicznego*, dziecięctwo – to okres życia od urodzenia do czasu dorastania, najczęściej do 12. roku życia . Zob. hasło *Dziecięctwo*, [w:] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 48.

przez rozwój jego osobowości i proces poznania świata. Jak zauważył Grzegorz Leszczyński:

> Dzieciństwo to faza ludzkiego życia, na której funduje się cała dojrzałość, światopogląd, obszar wrażliwości, zespół cech osobowych, potrzeby psychiczne. Dzieciństwo kształtuje zarówno horyzont oczekiwań, jak i wzorce osobowe, w konsekwencji doprowadza do pełnienia życiowych ról: ucznia, podlotka, matki, ojca, kochanki, przechodnia, bywalca salonów…[74].

Dzieciństwo często jest również traktowane jako obiekt westchnień i tęsknoty dorosłych za „rajem utraconym”, okresem harmonii z bytem, beztroski, zabawy i śmiechu[75]. Jerzy Cieślikowski nazwał dzieciństwo „rajem wpisanym w każdą indywidualną egzystencję człowieczą, czyli rajem «do przeżycia» albo lepiej – «rajem przeżytym», bo nie istnieje nigdy współcześnie przeżywaniu świadomość przebywania w raju, ale dostrzega się ją dopiero z perspektywy dorosłości”[76]. Związek między dzieciństwem a rajem dostrzegł również Bogusław Żurakowski, który w kulcie dzieciństwa zauważył nieświadomą tęsknotę za pierwotnym rajem. Ten kult obecny był w minionych kulturach i również dziś stanowi jej część. Jego istnienie Żurakowski dostrzegł w zachowaniach dorosłych, którzy „podszywają się” pod dziecięcy sposób bycia i ujmowania zjawisk. Posługując się kategoriami opisu czasu mitycznego, stosowanymi przez Mirceę Eliadego, badacz nazwał dziecięctwo mitycznym czasem każdego człowieka, „czasem początkowym”, czasem „stwarzania człowieka”[77]. Dziecko ma własny świat, który pod wieloma względami różni się od świata dorosłych. Podobnie jak dorosły, dziecko tworzy własny obszar kultury[78]. W ujęciu myśli

---

[74] G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca…*, s. 133.

[75] Poeta M. Kuzmin opisywał dzieciństwo jako okres, gdy „трава была зеленее, солнце казалось ярче сквозь тюлевый полог кровати” („trawa była zieleńsza, słońce wydawało się jaśniejsze przez tiulową zasłonę łóżka). Podaję. za: Е. Васютинская, *Два века русского детства*, [Internet:] http://alocvet.narod.ru/lib/two/two.html – 08 IX 2009.

[76] W tej interpretacji badacza dzieciństwo jawi się jako opozycja „czasu świętego wobec czasu skalanego” (dorosłości). Zob. J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca…*, s. 158 i 160.

[77] B. Żurakowski rozwinął tę myśl, pisząc: „Dzieciństwo, jako dziedzina powiązana w sposób naturalny z mitotwórstwem, stało się pojęciem mitycznym w ujęciu Giambattisty Vico (1668-1744). W stwierdzeniu Vico («gdy świat był w dzieciństwie, wszystkie narody były narodami poetów» [podaję za: W. Tatarkiewicz, *Estetyka nowożytna*, Wrocław 1967, s. 520]) pojęciu dzieciństwa nadano sens mityczny. Zakres semantyczny słowa «dzieciństwo» nałożony na historyczną kategorię «wieków poetyckich» stanowi przykład «wtórnego systemu semiologicznego», a więc mitu – znaku. Dzieciństwo nie jest tu tylko przenośnią (…); jest adekwatnym analogiem wczesnego okresu w dziejach ludzkości, który również należy traktować jako mityczny”. Zob. B. Żurakowski, *Literatura-Wartość-Dziecko*, Kraków 1992, s. 20.

[78]Zob. *Ibidem*, s. 29.

chrześcijańskiej dziecko może być rozpatrywane jako dar Boży, przejaw Bożej łaski[79]. W powszechnym przekonaniu dzieci są uważane za przyszłość ludzkości[80]. Dziecko ma także wiele znaczeń symbolicznych, będąc uosobieniem początku, związku z naturą, czystości, niewinności, nieskażonego stosunku do życia, niewiedzy, a nawet głupoty. Dziecko jest także symbolem pełni możliwości, przyszłości, obietnicy, a z drugiej strony – niewdzięczności i zmartwień[81].

Narodziny dziecka uznawane są za jedno z najbardziej wzruszających wydarzeń w życiu rodziny. Stanowią początek nowej indywidualnej i unikalnej istoty ludzkiej. To wydarzenie może być także rozpatrywane w szerszej, globalnej perspektywie: „Narodziny dziecka są również «dobrą nowiną» dla świata, zwiastują «radość wielką, która będzie udziałem całego narodu». Dziecko zapewnia trwanie rodziny i narodu, ich historyczną kontynuację. Wnosi nadzieję jutra, perspektywę przyszłości"[82].

O niejednoznaczności traktowania kategorii dzieciństwa pisał również Adam Regiewicz. Zauważył on z jednej strony „(…) niezwykły zwrot ku dzieciństwu, fascynację okresem arkadyjskiej niewinności (…)", która pozostaje w kontraście z zanikiem dzieciństwa. Owa przemiana jest wynikiem uniformizacji powodującej zatarcie wyraźnego podziału na poszczególne grupy wiekowe. Tym samym, dzieci stają się małymi dorosłymi i nie zachodzi już proces wtajemniczania ich w dorosłość. Obecna niegdyś tajemnica – będąca istotą dzieciństwa – miała na celu ochronę dzieci

---

[79] Zob. szerzej: В. Варава, *«Спасители Вселенной» (Детство в русской философской культуре)*, [Internet:] http://www.hrono.ru/text/podyem/varava0603.html – 08 IX 2009. Ze względu na swą słabość i naturalne niedoskonałości dziecko już w Starym Testamencie było przedmiotem szczególnych przywilejów otrzymanych od Boga, który był opiekunem sieroty i egzekutorem należnych jej praw. Bóg wybierał dzieci na pierwszych odbiorców i głosicieli dzieła zbawienia (Samuel, Dawid, Daniel). Także Syn Boży ukazał się jako dziecko – opis dzieciństwa Jezusa zawiera Ewangelia św. Łukasza. W nauczaniu Jezusa dzieci symbolizowały prawdziwych uczniów: „Dopuśćcie dzieci i nie przeszkadzajcie im przyjść do Mnie; do takich bowiem należy królestwo niebieskie" (Mt 19,14). Odwołania do dzieci pojawiają się także w tradycji apostolskiej. Zob. hasło: *Dziecko*, [w:] *Słownik teologii biblijnej*, red. naczelny X. Leon-Dufour, tłum. i oprac. K. Romaniuk, Poznań 1990, s. 242-243. W europejskiej kulturze nowożytnej dzieciństwo „utożsamiane bywa ze stanem bezgrzesznej świętości, będącym niejako bezpośrednim odwołaniem do momentu, gdy człowiek nie został jeszcze wygnany z Raju; granicę dzieciństwa tworzy więc doświadczenie grzechu i zdobycie samoświadomości". Zob. J. Papuzińska, G. Leszczyński, *Wstęp*, [w:] *Dzieciństwo i sacrum. Studia i szkice literackie*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 1998, s. 5. Badacze wskazują także, iż obok wizji dziecka jako człowieka bawiącego się istnieje ujęcie dzieciństwa jako ucieleśnienia wartości egzystencjalnych: od wieku dojrzałego dzieciństwo odróżnia wrażliwość, umiejętność docierania do ukrytych warstw egzystencji, niewinność oraz postawa biblijnego ubóstwa. Zob. *Ibidem*, s. 6. O dziecięctwie jako wartości zawierającej odniesienie do sacrum zob. B. Żurakowski, *Dziecięctwo jako wartość*, [w:] *Dzieciństwo i sacrum…*, s. 63-68.

[80] Jak stwierdził Jacek Filek: „Dziecko jest tym, kto będzie, kiedy nas już nie będzie, dziecko jest przyszłością, również naszą przyszłością, kiedy, zdawałoby się, żadnej już przed nami nie będzie. (…) Dziecko człowieka stawia czoło śmierci człowieka". Zob. J. Filek, *Dziecko jako kategoria filozoficzno-etyczna*, „Znak" 2006, nr 3, s. 122.

[81] Zob. szerzej hasło: *Dziecko*, [w:] W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 2006, s. 76-77.

[82] D. Kornas-Biela, *Wprowadzenie*, [w:] *Oblicza dzieciństwa…*, s. 9-10.

przed mrocznymi stronami życia dorosłych[83]. Regiewicz wyróżnił dwa spojrzenia na dziecko. Pierwsze związane jest z mitem arkadyjskim, w ujęciu którego dziecięctwo postrzegane jest jako przeszły już raj, jako stan bezrefleksyjnego szczęścia, powrót do którego możliwy jest tylko we wspomnieniach. Dziecko uznane jest za istotę niewinną, dlatego należy je chronić przed złem świata. Drugie spojrzenie na dziecko związane jest z przypisaniem mu dostępu do nieosiągalnych dla innych prawd i tajemnic[84].

Przystępując do analizy tematu dzieciństwa, należy wytyczyć granice wieku, pozwalającego traktować osobę jako dziecko. Dzieciństwo jest okresem, który najczęściej określa się w umownie definiowanych ramach czasowych[85]. W ujęciu pedagogiki ostatni okres dzieciństwa kończy się wraz z okresem adolescencji, w wieku 16 i 18 lat (odpowiednio dla dziewczynek i chłopców). W terminologii prawniczej dziecko oznacza osobę niepełnoletnią. Artykuł 1. *Konwencji o Prawach Dziecka* mówi: „(…) «dziecko» oznacza każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletniość"[86]. W niniejszej pracy za dziecko uznawana będzie osoba do ukończenia 15. roku życia. W czasie istnienia Związku Radzieckiego przejście z organizacji pionierskiej do komsomolskiej, co można zestawić z przejściem od okresu dziecięcego do młodzieńczego, następowało najczęściej w okolicach 14. roku życia.

Maria Szczepska-Pustkowska podkreśliła, że dzieci i dzieciństwo to bardzo częsty motyw pojawiający się w różnych utworach literackich – w pamiętnikach, powieściach czy nowelach. Opowiadając biografię bohaterów, wychodzi się od albo powraca się „do kołyski". W utworach tych dzieciństwo uzasadnia działania bohatera, zarówno pozytywne, jak i negatywne[87]. To okres determinujący przyszłe życie, w którym zachodzą zdarzenia, mogące zostawić trwały ślad w podświadomości człowieka. Za podstawowe kategorie antropologii dzieciństwa Marian Nowak uznał

---

[83] Zob. A. Regiewicz, *Cud narodzin czyli narodziny cudu*, [w:] *Dzieckiem podszyte…*, s. 67-68.
[84] Jako przykład autor wymienił postać Orcia, bohatera *Nie-Boskiej komedii* Z. Krasińskiego. Zob. *Ibidem*, s. 72-74.
[85] Dziecko – to człowiek w okresie rozwoju – od urodzenia do zakończenia procesu wzrastania. W rozwoju fizyczno-psychicznym dziecka wyodrębnia się na ogół pięć okresów (faz rozwojowych):
1. okres niemowlęctwa – ok. 1,5 roku,
2. okres poniemowlęcy – dzieci 2-3-letnie,
3. okres wczesnego dzieciństwa – dzieci 3-6-letnie,
4. okres późnego dzieciństwa: u chłopców do 12. roku życia, u dziewczynek – do 10. roku życia,
5. okres dojrzewania płciowego, okres adolescencji, u dziewczynek 11-16 lat, u chłopców 13-18. Zob. hasło: *Dziecko*, [w:] W. Okoń, *op. cit*., s. 49.
[86] *Konwencja o Prawach Dziecka*...
[87] Autobiograficzne obrazy dzieciństwa stworzyli m.in. Charles Dickens, Mark Twain, Lew Tołstoj, Maksim Gorki.

wychowanie i stawanie się sobą. Przywołał także pogląd M. Langevelda na temat okresu dzieciństwa. Dla tego badacza bycie dzieckiem to „okres, który ma wartość w sobie, będąc w pełni ważną i w sobie pełną formą istnienia ludzkiego, do której przynależy wychowalność i potrzeba wychowania, podobnie jak z tego powodu przynależy do niej wychowawca. Jego zadaniem jest nieść pomoc wychowankowi w urzeczywistnianiu człowieczeństwa”[88].

Rosyjska badaczka Tatiana Popkowa stwierdziła, że rozwój dziecka dokonuje się poprzez proces „wchodzenia w obraz człowieka”, który stanowi harmonijną całościową osobowość. Fenomen dzieciństwa jest nieodłącznym elementem historii samego społeczeństwa i jego społecznej samoświadomości. Kwestia potencjalnego rozwoju przyszłej osobowości koncentruje się wokół jej relacji z otaczającym światem. Poprzez otrzymywanie podstawowych wiadomości, przekazywanie doświadczenia życiowego przez starsze pokolenia, dokonuje się w dziecku formowanie podstaw wspólnej kultury i kształtowanie osobowości:

> Бытие ребёнка – это мир человека, мир культуры как ценностной системы, созданной совокупным опытом человечества, заключающих в себе глубинные гуманистические смыслы, через которые раскрываются потенции будущей личности в саморазвитии, самоутверждении и общении с другими людьми[89].

Dzieciństwo to początek drogi życiowej człowieka. Przejawia się wtedy potencjał istoty ludzkiej: nieograniczoność zdolności i możliwości, nieskończona plastyczność (możliwość rozwoju dowolnej strony swojej istoty), transcendentalna wolność (dziecko poznaje świat nie przez działalność, a przez kontemplację). Jest to wyjątkowy okres w życiu człowieka:

> Детство – это уникальное состояние человека. В детстве человек проходит неповторимый путь своего индивидуального развития, вбирая, впитывая в себя не только накопленный опыт человечества (познавая окружающий мир), но и раскрывая свой внутренний мир чувств, мыслей, желаний (…) т.е. приобретает свой собственный, уникальный опыт[90].

---

[88] M. Nowak, *op. cit.*, s. 170.

[89] „Rzeczywistość dziecka – to świat człowieka, świat kultury jako systemu wartości, stworzonego przez wspólne doświadczenie ludzkości, zawierającego w sobie głębokie humanistyczne sensy, poprzez które ujawniane są potencje przyszłej osobowości w samorozwoju, nabraniu pewności siebie i stosunkach z innymi ludźmi”. Zob. Т. Д. Попкова, *op. cit.*

[90] „Dziecko – to unikalny stan człowieka. W dzieciństwie człowiek przechodzi niepowtarzalną drogę swojego indywidualnego rozwoju, absorbując i wchłaniając w siebie nie tylko nagromadzone doświadczenie ludzkości (poznając otaczający świat), ale i odkrywając swój wewnętrzny świat uczuć, myśli, pragnień (…), tj. zyskuje swoje własne, unikalne doświadczenie”. Zob. *Ibidem*. Oto fragmenty

Głównym środowiskiem wychowawczym, w którym przekazuje się dziecku doświadczenia pokoleń, jest rodzina. Katarzyna Węgrzyn przywołała określenia Charlesa Cooley'a, który określił rodzinę jako „grupę pierwotną, charakteryzującą się wzajemną współpracą, bezpośrednimi, bliskimi, osobowymi kontaktami wchodzących w jej skład osób". Rodzina stanowi grupę pierwotną przede wszystkim ze względu na podstawową rolę w kształtowaniu się wnętrza jednostki. Jej członków łączą więzi sympatii, troski, wspólnie sformułowane cele[91]. Z kolei Franciszek Adamski zdefiniował rodzinę jako „(…) duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną"[92]. Rodzina to podsystem społeczny, stanowiący podstawową grupę odniesienia dla dziecka, jego naturalne środowisko wychowawcze. Ta najstarsza instytucja życia społecznego spełnia funkcje zarówno wobec jednostki, jak i wobec społeczeństwa, umożliwiając jego rozwój i trwanie. Rodzina oddziałuje na dziecko od narodzin, od samego początku, czyli wówczas, gdy jest ono najbardziej podatne na wpływy socjalizacyjne. Stanowi więc ona pierwsze źródło przekazu symbolicznego i najskuteczniejsze narzędzie transmisji kultury, zarówno jej behawioralnych, jak i aksjologicznych elementów[93]. Rodzina jest prymarną instytucją wychowawczą, środowiskiem, w którym dokonuje się zamierzone oddziaływanie wychowawcze i przekazywanie dzieciom systemu reguł i norm etycznych, określających nakazy i zakazy postępowania, a także systemu wartości. Szczególne znaczenie odgrywa zaszczepienie wartości moralnych, będących nadrzędnymi regulatorami zachowania. Stanowią one punkt odniesienia w uznaniu dążeń, celów i wyborów jednostki za dobre

---

innych wypowiedzi na temat dziecka i dzieciństwa autorstwa polskich badaczy: „Dzieciństwo – codzienna rzeczywistość, wypełniona intensywnym poznawaniem, zdziwieniem, działaniem, doświadczeniem, myśleniem, przeżywaniem… (…) Dzieciństwo – czas tworzenia się człowieka…(…) Dzieciństwo – to także czas radosnej zabawy, czas nieustającego tworzenia…". Zob. G. Kapica, *op. cit.*, s. 20 i 23. „Dziecko – czy jest coś bardziej fascynującego? Wszystko w nim jest pierwsze: od pierwszych słów, które z trudem wypowiada, do pierwszej widocznej bezradności i słabości. (…) Tylko dziecko jest prawdziwe w świecie zwalczających się wartości. Prawdziwe w dotyku, w miłości, w swoich smutkach i nieprzewidywalnej agresji. Tylko dziecko cierpi naprawdę, bo nie zdaje sobie sprawy ze swego cierpienia, gdy jest krzywdzone lub śmiertelnie zagrożone. Cierpi immanentnie". Zob. J. Kornhauser, *Dziecko…*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka" 1998, nr 2 (40), s. 26.

[91] Zob. K. Węgrzyn, *Rodzina podstawowym terenem socjalizacji*, „Pedagogia Christiana", Toruń 1998, nr 2, s. 174.

[92] F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1984, s. 21. Na temat funkcji rodziny zob. K. Węgrzyn, *op. cit.*, s. 174-176.

[93] Zob. B. Mierzwiński, *Antropologiczne aspekty funkcji ojca w rodzinie*, „Pedagogia Christiana", Toruń 1998, nr 2, s. 181.

lub złe. Zadaniem wychowawczego oddziaływania rodziny jest doprowadzenie do internalizacji przez dziecko pożądanych wartości, z którymi będzie się ono identyfikować w życiu codziennym i kierować się nimi podczas dokonywania życiowych wyborów. Ukształtowanie osobowości dziecka w kluczowym procesie oddziaływania rodziny wpływa na jego późniejsze życie i zdolność do adaptacji w środowisku społecznym. W rodzinie odbywa się proces ideologiczno-światopoglądowego kształtowania dziecka. Ta grupa pierwotna stanowi małą ojczyznę dziecka, zapewniając mu poczucie bezpieczeństwa i wspólnotowości oraz wsparcie emocjonalne. Rodzina spełnia także funkcję kulturalną, zapoznając młode pokolenie z dziedzictwem kulturowym danego narodu i wspomagając proces asymilacji dorobku kulturowego. Do zadań rodziny należą również funkcje opiekuńcze oraz rekreacyjne.

O znaczeniu rodziców w procesie wychowania dziecka metaforycznie pisał Aleksandr Wiengier, przekonując, że jedynie idąc obok dziecka, można nauczyć je chodzić. Zadaniem rodziców jest przekazywanie doświadczenia pokoleń, rozumianego jako pomoc w opanowaniu nawyków chodzenia, utrzymaniu równowagi i obranego kierunku. Niewykluczone, że dziecko wybierze później inną drogę, ponieważ każde pokolenie wnosi ze sobą do kultury coś nowego. To zapewnia rozwój, za który należy jednak płacić konfliktem „ojców i dzieci”. Rodzina stanowi pierwsze terytorium, na którym ścierają się dwie przeciwstawne tendencje dotyczące wychowania dziecka. Jak zauważył Wiengier: „Воспитание ребенка – это балансирование между желанием воспроизвести точную копию себя (прошлого поколения) и стремлением обеспечить своим детям другое (лучшее) будущее”[94]. Za najważniejsze, a jednocześnie najtrudniejsze zadanie w wychowywaniu dzieci Bruno Bettelheim uważał pomaganie im w znalezieniu sensu własnego życia. Osiągnięcie tego celu związane jest z koniecznością przejścia przez wiele doświadczeń wpisanych w dorastanie. Podczas tego procesu dziecko musi stopniowo uczyć się lepiej rozumieć siebie, co ma zaowocować lepszym rozumieniem ludzi, a w rezultacie doprowadzić do nawiązywania z nimi więzi pełnych znaczenia i wzajemnej satysfakcji[95]. Rodzina uczy dziecko wartościować zjawiska, pomaga w rozróżnianiu kategorii dobra i zła. Nauka ta odbywa się często poprzez obserwację postaw, zachowań i działań starszego pokolenia.

---

[94] „Wychowanie dziecka – to balansowanie pomiędzy pragnieniem odtworzenia dokładnej kopii siebie (przeszłego pokolenia) i dążeniem do zapewnienia dzieciom innej (lepszej) przyszłości”. Zob. А. Венгер, *Мы и наши дети*, [Internet:] http://www.strana-oz.ru/?numid=18&article=860 – 09 IX 2009.

[95] Zob. B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1, tłum. i przedmowa D. Danek, Warszawa 1985, s. 40.

W ujęciu psychologicznym wychowanie określa się jako przeciwstawienie natury, będące zbiorowym wpływem wszystkich czynników środowiskowych, które oddziałują na rozwój i zachowanie jednostki[96]. Wolfgang Brezinka w następujący sposób określił cel wychowania: „Sens każdego wychowania polega na pomocy wychowankom w nabyciu takich cech osobowości, które uzdalniają do samodzielnego życia i odpowiedzialności w społeczeństwie”[97]. Według badacza, najbardziej rozpowszechnionymi i wykazującymi największą stabilność w historii celami wychowania są: ideał sprawnego funkcjonowania instrumentów psychicznych, samodyscyplina i zdolności społeczne[98]. Obok rodziny, kolejnym środowiskiem wychowawczym jest szkoła, która zapewnia wykształcenie oraz kształtuje postawy poprzez kontakty uczniów z nauczycielami i rówieśnikami. Ważną rolę w procesie wychowawczym odgrywa również państwo, odpowiedzialne za publiczną oświatę.

Badając kategorię dzieciństwa w dwudziestowiecznej kulturze rosyjskiej, należy zwrócić uwagę na czynniki środowiskowe, które warunkowały rozwój osobowości dziecka. Ralph Linton określił osobowość jako „zorganizowany agregat procesów i stanów psychicznych właściwych jednostce”[99]. Uczony wyróżnił pojęcie *osobowości podstawowej*, będącej osobowością uśrednioną, a więc konstrukcją tworzoną przez badacza z różnych cech osobowościowych jako najczęściej przejawiających się w danej społeczności[100]. Społeczeństwo odgrywa bardzo ważną rolę w formowaniu jednostki.

[96] Zob. hasło: *Wychowanie,* [w:] A. S. Reber, *Słownik psychologii,* red. nauk. I. Kurcz, K. Skarżyska, Warszawa 2002, s. 841.
[97] W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych,* tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2008, s. 65.
[98] Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 66-69.
[99] R. Linton, *op. cit*., s. 105. Badacz przedstawił osobowość jako „składającą się ze zorganizowanego, względnie trwałego rdzenia nawyków, otoczonego płynną sferą reakcji behawioralnych, które znajdują się w procesie redukowania się do nawyków”. Zob. *Ibidem*, s. 117-118. Termin osobowość nie jest łatwy do zdefiniowania, gdyż używany jest w tak szerokim znaczeniu, że trudno go jednoznacznie określić. Różne podejścia teoretyczne (teorie typów, teorie cech, teorie psychodynamiczne i psychoanalityczne, behawioryzm, humanizm, teorie uczenia się społecznego, sytuacjonizm i interakcjonizm) inaczej określają ten termin. Według pierwszych trzech podejść, osobowość jest przedstawiana „(…) jako prawomocny konstrukt teoretyczny, hipotetyczny, byt wewnętrzny pełniący rolę przyczynową w zachowaniu i – z teoretycznego punktu widzenia – mający moc wyjaśniającą”. Kolejne znaczenia osobowości postrzegają ją „(…) jako czynnik drugorzędny – dający się wywieść na podstawie stałości zachowania – podczas gdy inne operacje i procesy odgrywają ważne role przyczynowe w wyznaczaniu zachowania”. Zob. hasło: *Osobowość*, [w:] A. S. Reber, *op. cit*., s. 466-468.
[100] Zob. E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper, *Słowo wstępne*, [w:] *Świat człowieka – świat kultury: antologia tekstów klasycznej antropologii*, wybór i red. nauk. E. Nowicka i M. Głowacka-Grajper, Warszawa 2007, s. 50. Barbara Olszewska-Dyoniziak podkreśliła, że wprowadzona przez Lintona koncepcja osobowości modalnej, zmierzająca do wskazania najczęściej powtarzających się typów osobowości w danej zbiorowości, zakłada możliwość występowania w ramach jednej kultury różnych typów osobowości. Zob. B. Olszewska-Dyoniziak, *op. cit*., s. 53. Z kolei Ewa Nowicka zaznaczyła, że pojęcie osobowości podstawowej występuje w sensie statystycznym (osobowość modalna, tj. najczęściej występujący w danej zbiorowości kompleks cech osobowościowych) lub strukturalnym (osobowość

Wzajemne oddziaływanie jednostki i otoczenia kształtuje nie tylko większość jej wzorów zachowania, ale także jej głęboko zakorzenione reakcje emocjonalne[101]. Społeczeństwa składają się z funkcjonalnych jednostek o znacznym stopniu indywidualności, interesy których są podporządkowane interesom całości. Przynależność do danej społeczności zawsze pociąga za sobą poświęcenie części indywidualnej wolności[102].

Kultura to zbiór drogowskazów umożliwiający funkcjonowanie społeczeństwa i jego członków. W ujęciu Lintona termin „kultura" odnosi się do całości sposobu życia danego społeczeństwa, a nie tylko do tych jego elementów, które społeczeństwo uważa za wyższe lub bardziej pożądane[103]. Według definicji Lintona kultura to „konfiguracja wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy składowe są podzielane i przekazywane przez członków danego społeczeństwa"[104]. W odniesieniu do dziecka

---

uśredniona, czyli konstrukcja tworzona z różnych cech). W tych znaczeniach pojęcia tego używali Ralph Linton i Margaret Mead. Natomiast Abram Kardiner uznał osobowość podstawową za najważniejszą, głębinową strukturę osobowości. Według badacza pod pojęciem tym kryje się zespół najgłębszych, a jednocześnie najogólniejszych reakcji, z których wynikają liczne reakcje konkretne i szczegółowe. Określenie jej mianem podstawowej wynika z faktu, iż stanowi ona efekt działania tzw. instytucji podstawowych, czyli odnoszących się do socjalizacji. Jak napisała E. Nowicka, Kardiner twierdzi, że podobieństwo podstawowych mechanizmów osobowościowych w poszczególnych zbiorowościach wypływa z podobnych sposobów postępowania z niemowlętami, wśród których wymienił: „czuły kontakt rodziców z niemowlęciem, ilość czasu, który niemowlę spędza w samotności, sposób odstawiania od piersi i surowość lub łagodność treningu czystości". Zob. E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 2003, s. 100-102. Podstawową strukturę osobowości określić można jako zasadniczy zręb osobowości, który powstaje w okresie wczesnego dzieciństwa i na którym rozwijają się różne typy osobowości. Instytucje pierwotne, w ramach których występują podstawowe wzory postępowania z dziećmi, kształtują podstawowe struktury osobowości. Z kolei podstawowa struktura osobowości kształtuje tzw. instytucje wtórne (prawo, ideologię, mity, religię, sztukę). W ten sposób powiązane zostają ze sobą osobowość jednostki i ponadjednostkowe zjawiska kulturowe. Zob. B. Olszewska-Dyoniziak, *op. cit.*, s. 52-53.

[101] Zob. R. Linton, *op. cit.*, s. 25.

[102] Zob. *Ibidem*, s. 30 i 36.

[103] Zob. *Ibidem*, s. 45.

[104] *Ibidem*, s. 47-48. Według Ewy Nowickiej, kulturę możemy rozumieć jako cechę stałą, atrybut życia ludzkiego. Jest ona znamieniem ludzkości jako całości lub człowieka jako przedstawionej wspólnoty ogólnoludzkiej. Kulturę pojmuje się także jako zbiór cech i zjawisk występujących w określonej zbiorowości. Kultura jest związana z człowiekiem, który jest jej twórcą, jest przez nią kształtowany, za jej pomocą wyraża swoje potrzeby, emocje i wrażenia. Kultura to zjawisko ponadjednostkowe (społeczne), istnieje tylko dzięki życiu zbiorowości. Cechuje ją regularność i powtarzalność. Kultura to zbiór zjawisk wyuczonych, przekazywana jest w procesie uczenia się, nie na drodze biologicznej. Ma wymiar przestrzenny i czasowy, charakteryzuje ją rozciągłość w czasie. To system, zjawisko złożone, kultura jest prawidłowa, trwa i zmienia się według pewnych praw, stanowiąc aparat adaptacyjny człowieka. Zob. E. Nowicka, *op. cit.*, s. 56-66. Barbara Olszewska-Dyoniziak określiła kulturę jako: zjawisko społeczne, rzeczywistość historyczną, zespół form świadomości społecznej, system symboli, powiązaną całość o charakterze instrumentalnym, zjawisko psychologiczne. Zob. B. Olszewska-Dyoniziak, *op. cit.*, s. 27-30. Por. B. Brążkiewicz, *Choroba psychiczna w literaturze i kulturze rosyjskiej*, Kraków 2011, s. 9-10. Kultura może być także ujmowana jako „system norm w obrębie granic danego systemu społeczno-kulturowego". Zob. W. J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 55. Alfred Louis Kroeber i Clyde Kluckhohn dokonali przeglądu szeregu definicji kultury, wyodrębniając sześć zasadniczych grup: definicje enumeratywno-opisowe (wyliczające części składowe kultury), historyczne (skoncentrowane na mechanizmie przekazywania dziedzictwa kulturowego), normatywne (kładące nacisk

można mówić o dwóch rodzajach wpływów kulturowych na jego osobowość. Są to wpływy otoczenia oddziałujące od momentu narodzin, niezwykle ważne i decydujące w okresie wczesnego dzieciństwa, oraz wpływy polegające na obserwacji przez jednostkę zachowań typowych dla danej społeczności. Jak podkreślił Linton: „Kulturowo wzorowane zachowanie skierowane do dziecka może mu służyć jako model dla rozwoju niektórych własnych wzorów zachowania"[105].

Dzieci stanowią subkulturę dzieciństwa, której członkowie artykułują potrzeby i zainteresowania odmienne od tych przypisanych dorosłym. Terminem subkultura (lub: podkultura) definiuje się podkreślającą swoją odrębność grupę społeczną, w której obowiązują zasady i wzorce odmienne od powszechnie wyznawanych[106]. Ewa

---

na wspólne wzory, wartości i reguły życia), psychologiczne (akcentujące procesy uczenia się i kształtowania nawyków kulturowych oraz wpływ kultury na osobowość jednostek), strukturalne (wskazujące na powiązania wewnątrzkulturowe i systemowy charakter kultury) oraz genetyczne (określające kulturę jako specyficznie ludzką formę adaptacji do środowiska, akcentujące rolę symboli, instytucji, idei jako efektów działania człowieka). Zob. A. L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, Cambridge 1952, s. 41-69; B. Olszewska-Dyoniziak, *op. cit.*, s. 28. Kroeber i Kluckhohn sformułowali również własną definicję kultury: „Kultura składa się z wzorów jawnych i ukrytych, z zachowań wyuczonych i przekazywanych poprzez symbole, tworzących specyficzny dorobek grup ludzkich, oraz z wytworów tych zachowań: rdzeń kultury stanowią tradycyjne, tzn. wyrosłe i wyselekcjonowane w procesie historycznym, idee oraz przywiązane do nich wartości. Systemy kulturowe mogą być uważane albo za produkty ludzkiego działania, albo za warunki dalszej działalności ludzkiej". Zob. A. L. Kroeber, C. Kluckhohn, *op. cit.*, s. 181. Tłumaczenie za: B. Olszewska-Dyoniziak, *op. cit.*, s. 28.

[105] R. Linton, *op. cit.*, s. 167. Oddziaływanie tego czynnika rozpoczyna się, gdy dziecko jest już wystarczające dojrzałe, by obserwować i zapamiętywać zachowania innych. Gdy dorasta i staje wobec problemów dotyczących wychowania własnych dzieci, czerpie wskazówki z pamięci z okresu dzieciństwa. Ten aspekt wzorów wychowywania dzieci zapewnia, że kolejne pokolenia będą wychowywane podobnie. Jednak rzeczywiste znaczenie wzorów opieki i kształcenia we wczesnym dzieciństwie polega na skutkach, jakie wywierają one na głębsze warstwy osobowości jednostek, które wychowywane są zgodnie z nimi. Linton zaznaczył, że w społeczeństwach, w których wzory kulturowe wymagają od dziecka absolutnego posłuszeństwa wobec rodziców (stanowi to warunek otrzymania jakiejkolwiek nagrody), normalnego dorosłego osobnika będzie charakteryzowała tendencja do uległości, zależności i braku inicjatywy. Jednostki wychowane w małych grupach rodzinnych będą koncentrować swe uczucia oraz oczekiwania nagród bądź kar na kilku jednostkach. Przeciwnie, dzieci wychowane w rodzinie poszerzonej, obejmującej wiele osób dorosłych, z których każda mogła być źródłem nagrody lub kary, w życiu dorosłym nie będą wykazywać tendencji do silnego, długotrwałego przywiązania lub nienawiści do poszczególnych jednostek. Dowodzi to tego, iż pierwsze lata w życiu jednostki mają decydujące znaczenie dla ukształtowania zgeneralizowanych systemów wartości-postawy, które stanowią głębsze warstwy osobowości. Zob. *Ibidem*, s. 167-171.

[106] Zob. B. Prejs, *Subkultury młodzieżowe*, Katowice 2010, s. 9. *Słownik etnologiczny* podaje następującą definicję tego terminu: „względnie autonomiczny segment w ramach głównego, samodzielnego i jednolitego systemu kulturowego, mający cechy funkcjonalnie zintegrowanego podsystemu, który dzieląc z nadrzędną jednostką wspólne, podstawowe wartości i normy, manifestuje swą odrębność przez własne specyficzne treści, obejmujące jednak tylko pewne sfery życia społecznego". Treści te mają ograniczony zasięg oddziaływania, zatem nie wpływają w dużym stopniu na kształt ogólnego systemu kulturowego, są natomiast istotne dla poszczególnych grup społecznych Zob. hasło: *Subkultura*, [w:] *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak, Warszawa-Poznań 1987, s. 334. Pojęcie subkultury może być rozpatrywane w kilku znaczeniach: 1. subkultura jako uniwersalna kategoria typologiczna (charakteryzuje się uniwersalizmem cech i środowiskowym charakterem; przykładami takich subkultur są wspólnoty generacyjne [np. młodzieżowa], religijne czy np. subkultura ubóstwa), 2. subkultura jako podsystemowy wariant większej całości kulturowej (to integralna część większej

Kołodziejek nazwała subkulturę wydzielonym według jakiegoś kryterium segmentem życia społecznego i jego kultury. Uzasadnione jest zatem mówienie o subkulturze mniejszości narodowej, grupy zawodowej, członków wspólnot religijnych, dzieci, uczniów czy studentów[107]. Badaczka zaznaczyła, że subkultura może być definiowana jako: 1. segment kultury narodowej, 2. segment życia społecznego i jego kultury, 3. względnie spójna grupa społeczna pozostająca na marginesie dominujących w danym systemie tendencji życia społecznego, 4. kultura małej grupy społecznej[108]. Mianem tym najczęściej określa się społeczności młodzieżowe, wyróżniające się ideologią, symboliką, charakterystycznym wyglądem czy rodzajem słuchanej muzyki[109]. Jak napisała Irina Noko, szerokie rozumienie dziecięcej subkultury obejmuje wszystko, co zostało stworzone przez społeczność dla dzieci i przez same dzieci, a wąskie – przestrzeń wartości, sposobów działania i form komunikowania się, które realizowane są w społecznościach dziecięcych. Na dziecięcą subkulturę składają się nie tylko aktualne dla kultury oficjalnej charakterystyki zachowania, świadomości i działalności, ale także elementy różnych epok historycznych, które utrwalone zostały w dziecięcym języku, myśleniu, grach i folklorze[110].

4. OPIS ZASTOSOWANYCH METOD I LITERATURA METODOLOGICZNA

Podstawowym terminem badawczym w niniejszej rozprawie jest pojęcie tematu kulturowego w rozumieniu Morrisa E. Oplera. W artykule *Tematy jako dynamiczne siły w kulturze* (*Themes as Dynamic Forces in Culture*)[111] Opler stwierdził, iż w każdej

---

całości, pozostająca w symbiozie z kulturą narodową, np. kultura ludowa, subkultury etniczne), 3. subkultura jako kontrkultura (kultura opozycyjna w stosunku do większej całości, w ramach której funkcjonuje; jej wartości są sprzeczne z wartościami obowiązującymi w kulturze dominującej; subkultury te mogą mieć charakter agresywny). Zob. *Ibidem*, s. 335-336.

[107] Ewa Kołodziejek podkreśliła, że potocznie termin subkultura uważany jest za wartościujący i wiązany z patologią, marginesem społecznym, dewiacjami dotyczącymi środowisk młodych ludzi. Zob. E. Kołodziejek, *Człowiek i świat w języku subkultur*, Szczecin 2006, s. 15.

[108] Zob. *Ibidem*, s. 36.

[109] Zob. szerzej: B. Prejs, *op. cit*., s. 12-314. O rosyjskich subkulturach młodzieżowych, rozwijających się od lat pięćdziesiątych XX w. zob. V. Tarnavskyi, *Dzieci swoich czasów. Ruchy młodzieżowe w Rosji a zmiany kulturowe po upadku ZSRR*, Warszawa 2007, s. 85-278. Jak podał autor, w Rosji do młodzieży zalicza się osoby w wieku 14-29 (30) lat. Zob. *Ibidem*, s. 9.

[110] Badaczka odwołała się do koncepcji Marii Osorinej, która w książce *Tajemny świat dzieci w przestrzeni świata dorosłych* (*Секретный мир детей в пространстве мира взрослых*) stwierdziła, że czynnikami wpływającymi na ukształtowanie świata dziecka są: wpływ „dorosłej" kultury, osobiste starania dziecka oraz wpływ dziecięcej subkultury, której tradycje przekazywane są z pokolenia na pokolenia. Zob. И. В. Носко, *op. cit*.

[111] Zob. M. E. Opler, *Themes as Dynamic Forces in Culture*, "The Amercian Journal of Sociology" 1945, Vol. 51, № 3, s. 198-206, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/2770420 – 20 XII 2009. Przed Oplerem, w latach trzydziestych XX w., pojęciem tematu kulturowego posługiwała się Ruth Benedict. Według

kulturze występuje określona liczba tzw. tematów, dynamicznych stwierdzeń (dynamic affirmations), które zdefiniował jako „postulat względnie stanowisko, otwarcie głoszone lub milcząco sugerowane, zwykle kontrolujące zachowanie lub pobudzające do działania, które milcząco się uznaje lub otwarcie propaguje w społeczeństwie"[112]. Tematy to stany świadomości realizujące się w różnorodnych działaniach i stanach psychicznych. Wyznaczają one strukturę rzeczywistości członków danej społeczności, są powiązane z podstawowymi potrzebami ludzkimi i strukturą społeczną. Są niezbędne do opisu i wyjaśnienia obecności wzorów i zmian zachodzących w danym społeczeństwie. Charakter, strukturę i kierunek danej kultury można odczytać poprzez naturę, przejawy (expressions) i wzajemne powiązania między tymi tematami[113], których wpływ ujawnia się w różnych sferach treści kulturowej. Czynności lub zakaz ich wykonywania są przejawami tematu; mogą być one zarówno sformalizowane, jak i niesformalizowane. Sformalizowany przejaw tematu to działania lub zakaz działań, które zostały utrwalone i które muszą być przestrzegane przez każdą osobę, do której się odnoszą[114]. Z kolei niesformalizowane przejawy tematu mają postać bardziej ogólnych reguł postępowania, dokładny charakter, czas i miejsce których nie zostały sprecyzowane przez kulturę[115]. Wśród przejawów tematu Opler wyróżnił podstawowe[116], które bezpośrednio i w sposób oczywisty nawiązują do tematu, oraz

---

amerykańskiej antropolog wszystkie kultury posiadają pewne wspólne tematy, a poszczególne kultury różnią się stopniem ich rozwinięcia. Jako przykład Benedict podawała fakt biologicznego dojrzewania dziewcząt. W niektórych kulturach związanych jest z nim wiele obrzędów, nakazów i zakazów; w innych natomiast pomijany jest milczeniem. W podobnym znaczeniu używano w antropologii pojęć: motyw i wątek kulturowy. Zob. E. Nowicka, *op. cit*., s. 76.

[112] C. Kluckhohn, *Badanie kultury*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych: materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, wybór W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, red. nauk. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, Warszawa 1975, s. 42.

[113] Opler wyjaśnił istotę tematu kulturowego, podając stwierdzenia, zakorzenione w życiu i świadomości Apaczów Chiricahua. Jedno z nich dotyczy rywalizacji między płciami i głosi, że mężczyźni mają fizyczną, umysłową i moralną przewagę nad kobietami. Temat ten pojawia się w wielu aspektach życia Indian: gdy dziecko w łonie matki jest ruchliwe, świadczy to o męskiej płci potomka. Ruch związany jest bowiem z przekonaniem, że aktywność warunkuje sukces. Kobiety z opisywanego przez Oplera plemienia są uważane za osoby zbyt łatwo ulegające emocjom, niestabilne, są odpowiedzialne za kłótnie, charakteryzuje je mniejsza siła woli. Na czele plemienia stoją mężczyźni, oni zajmują również wszystkie najważniejsze stanowiska w społeczności. Etykieta nakazuje, by idąc, kobieta podążała za mężczyzną. Goście płci męskiej są obsługiwani w pierwszej kolejności, podczas świąt mężczyźni zajmują specjalne miejsca. Kobiety nie mogą wstępować do miejsc rozrywki mężczyzn pod groźbą utraty wzroku. Wymienione przykłady są przejawami tematu, ukazują działania lub zakaz działań, które wynikają z akceptacji tematu przez społeczność. Zob. M. Opler, *op. cit*., s. 199. Inny temat to przekonanie, że długie życie i podeszły wiek stanowią ważne cele. Zob. *Ibidem*, s. 203.

[114] Jako przykład Opler podaje obrządek, któremu poddawane są dorastające dziewczynki z plemienia Apaczów Chiricahua. Zob. szerzej: *Ibidem*.

[115] Kobiety z plemienia Apaczów Chiricahua powinny w obecności mężczyzn okazywać im szacunek i oddać im pierwszeństwo w mówieniu. Szczegóły etykiety zależą jednak m.in. od wieku i stopnia znajomości interlokutorów. Zob. *Ibidem*, s. 199-200.

[116] Mężczyzna zawsze chodzi przed kobietą, pierwszy też spożywa posiłki. Zob. *Ibidem*, s. 200.

symboliczne[117], czyli np. gesty, idee, elementy mowy, które niekoniecznie są logicznie powiązane z tematami, ale zostały uznane za narzędzia do ich reprezentowania. By ocenić wagę danego tematu w kulturze, należy uwzględnić liczbę jego przejawów. Temat wielokrotnie wyrażany w kulturze, w różnych kontekstach można uznać za bardziej fundamentalny i wywierający na nią znaczący wpływ[118]. Gdy kultura dąży do podkreślania tradycji, określonego typu zachowania czy etykiety, łatwiej odnaleźć sformalizowane przejawy tematu. Odnalezienie niesformalizowanych przejawów wymaga bliskiej obserwacji, zapisu osobistych doświadczeń i materiału autobiograficznego. By dostrzec symboliczne przejawy, potrzebne jest większe obeznanie z kulturą, niż w przypadku przejawów podstawowych. Analogicznie wygląda sytuacja z przejawami niematerialnymi, które są bardziej nieuchwytne niż materialne dowody tematu. Kolejny wskaźnik ważności tematu to intensywność reakcji, stopień zaniepokojenia, jakie okazuje grupa w przypadku naruszenia jego zasad. By określić pozycję danego tematu w kulturze, należy sprawdzić, w ilu aspektach, dziedzinach systemu się pojawia. Motywy przewodnie posiadają swoje czynniki ograniczające (kontrtematy), które je kontrolują, zapewniając równowagę i zabezpieczając kulturę przed dominacją jednego motywu. Jest to klucz do zrozumienia integralności lub równowagi osiąganej w strukturze większości kultur[119]. „Struktura" w kulturze to wzajemne powiązania i równowaga tematów. Stanowią ją fundamentalne idee i ich pochodne z wielu aspektów kultury. W strukturze kultury musi dominować pewien rodzaj równowagi, w przeciwnym razie groziłby jej totalny chaos. Są jednak okresy, gdy temat, z powodu osłabienia lub usunięcia czynników ograniczających, staje się anormalnie wpływowy. Może to stanowić zagrożenie dla kultury. Według Oplera, badanie tematów w kulturze może często wyjaśnić kierunek dynamiki kulturowej i problemy akulturacji[120]. Wpływ tematu kulturowego ujawnia się w różnych sferach treści kulturowej.

Niniejsza praca będzie koncentrowała się na zlokalizowaniu i sportretowaniu przejawów tematu dzieciństwa, ich częstotliwości i natężenia oraz na próbie wykazania związków badanego tematu z innymi tematami kulturowymi, charakterystycznymi dla

---

[117] Symboliczne przejawy tematu mogą być sformalizowane lub niesformalizowane, mieć naturę materialną lub niematerialną. Zob. *Ibidem*.
[118] Zob. *Ibidem*, s. 200.
[119] Zob. *Ibidem*, s. 201.
[120] Apacze Chiricahua wierzą, że wszechświat jest przeniknięty ponadnaturalną siłą, dostępną dla każdego, kto szczerze chce zostać szamanem – jest to główny temat religijny tego plemienia. Chrześcijaństwo może być przez nich zaakceptowane jako inna „siła", której źródłem jest Jezus. Życie rytualne jest więc elastyczne i ulega w ich przypadku adaptacji. Zob. *Ibidem*, s. 202-205.

dwudziestowiecznego modelu kultury rosyjskiej. Badany będzie również aspekt ograniczenia ekspresji tematu kulturowego. Powyższe działania mają pokazać, iż tematy kulturowe są kluczem do zrozumienia dynamiki badanej kultury.

Z tematem kulturowym łączy się pojęcie norm kulturowych, które wyznaczają reguły właściwego zachowania się w danych sytuacjach i w relacji do innych jednostek. Jak podał Wojciech J. Burszta: „Pojęcie normy kulturowej nie zakłada faktu jej powszechnego obwiązywania, ale wskazuje jedynie, iż:

1. w danej grupie istnieje zasadnicza zgoda co do określonych standardów zachowania,
2. inni jej członkowie osądzają zachowania jednostki według stopnia jego zgodności (lub odstępstwa) od przyjętych standardów oraz
3. jednostki nie podporządkowujące się ustalonym regułom są marginalizowane, w jakiś sposób naznaczane innością i odpowiednio klasyfikowane”[121].

Normy wyrastające z systemów wartości Janusz Gajda nazwał wzorami. Stanowią one system postępowania ludzi i instytucji. Za wzór kultury badacz proponuje uważać, zgodnie z postulatem Kazimierza Żygulskiego:

> każdą prawidłowość, normę, określoną, powtarzającą się formę, w jakiej pojawiają się i funkcjonują rzeczy, znaki i zachowania oraz ich kompleksy (…). Dla szeroko rozumianej teorii estetycznej będą to wzory związane z rodzajami dóbr estetycznie cennych, z literaturą, muzyką, malarstwem czy rzeźbą. Dla analizy zjawisk społecznych podstawowe znaczenie mieć będą wzory zachowań, norm, prawidłowości, reguły, zasady regulujące używanie rzeczy, posługiwanie się nimi i ich wymianę, używanie znaków, form współdziałania między ludźmi, formy kontaktów[122].

[121] W. J. Burszta, *op. cit*., s. 50.
[122] Podaję za: J. Gajda, *Antropologia kulturowa*, cz. I, *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Toruń 2003, s. 28. R. Benedict w książce *Wzory kultury* (*Patterns of Culture*, 1934) określiła wzór danej kultury jako całość kulturową (posługując się terminologią zaczerpniętą z Friedricha Nietzschego: typem kultury apolińskiej i typem kultury dionizyjskiej, Benedict zidentyfikowała dwa plemiona indiańskie jako dwie opozycyjne kultury – kulturę Indian Zuni badaczka uznała za apolińską, a kulturę Kwiakiutlów za dionizyjską. Trzecie badane plemię, Dobuańczycy, zostali określeni jako społeczność paranoidalna, podejrzliwa, lękliwa i niezrównoważona). Kultura była postrzegana przez Benedict w kategoriach konfiguracji elementów odnoszących się do różnych sfer życia. Ta konfiguracja zyskała miano „wzoru kulturowego”, który tworzony jest na bazie jednej dominującej wartości przenikającej wszystkie sfery życia. Te konfiguracje (wzory) stanowią pewne typy psychologiczne i odnoszą się do cech osobowościowych człowieka. W badaniach kultury Alfred Kroeber wyróżnił trzy typy wzorów: podstawowe wzory kultury, wzory stylu, wzory całościowo-kulturowe. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 28-29; E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper, *op. cit*., s. 37-38; B. Olszewska-Dyoniziak, *op. cit.*, s. 57-58. Ewa Nowicka podkreśliła, że wzór kulturowy należy rozpatrywać w aspekcie normatywnym i behawioralnym. Każdy wzór zawiera pewną świadomie przyjmowaną normę oraz jej behawioralną realizację. Z uwagi na fakt, że nie każda norma zostaje poddana realizacji w kulturze i nie każde regularne zachowanie wyrażane jest w postaci jawnej normy, wzory dzielą się na postulowane i realizowane. Wzory różnią się pomiędzy sobą także pod względem częstości (regularności) ich realizowania, stopnia ich obowiązywania

Z kolei Clyde Kluckhohn stwierdził, iż zazwyczaj większość ludzi stosuje się do wzorów kultury, ponieważ potwierdza tym samym swoją solidarność z grupą, a więc unika poczucia samotności; ponadto w życiu społecznym wzory kulturowe są koniecznością[123].

W pracy podjęte zostaną próby scharakteryzowania norm kulturowych obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz wyodrębnienia cech rosyjskiej kultury dziecięcej (tzw. „specjalności")[124]. Badany będzie stopień zgodności lub odstępstwa od przyjętych standardów, reakcja grupy na zachowanie jednostki, przypadki jej marginalizowania w danej społeczności. Kategoria dzieciństwa zostanie ukazana również poprzez wyodrębnione wzory zachowań, wzorce normatywne i prawidłowości wyrastające z systemów wartości i rządzące tą mikrostrukturą. Podporządkowanie się normom kultury wynika z potrzeby solidarności z grupą i istoty życia społecznego. Jednostka w trakcie socjalizacji przyswaja wzory zachowania swojej społeczności. Podjęty będzie zamiar wyodrębnienia wzorów kultury rzeczywistej (koncepcja Ralpha Lintona), które stanowią zakres zachowań uznanych za standardy zachowań w określonych sytuacjach. Ich suma składa się na uogólniony obraz kultury. Wzory rozumiane będą również jako ideał zachowania, twór myślowy organizujący konkretne zachowania. Każdy członek społeczności musi nauczyć się żyć w ramach ograniczeń, jakie nakładają na niego uniwersalne determinanty osobowości. Wyróżnione zostaną wspólne zachowania charakterystyczne dla społeczności dziecięcej (komponenty roli) oraz wpływające na nie zjawiska czy procesy (determinanty roli) (koncepcja Clyde'a

---

i stopnia uświadomienia. W każdej kulturze można wyodrębnić skalę wzorów: od niemal surowo wymaganych i przestrzeganych do tych, które są obciążone mniejszymi sankcjami i rzadziej realizowane. Zob. szerzej: E. Nowicka, *op. cit.*, s. 76-82. Wzorzec kulturowy jest wytworem ludzi i częścią ich zachowań. W zakres wzorca kulturowego wchodzą wytwory i zachowanie, gdy są „powielane bądź powtarzane przez dane indywidua i przekazywane sobie przez nie, głównie z pokolenia na pokolenie". Przykładem wzorca jest norma (społeczna, prawna, moralna), zwyczaj, konwenans, tabu itd. Wzorce dzielą się na wzorce kultury oficjalnej (lub dominującej) i na wzorce subkultury. Do cech wzorca zaliczają się: łatwość jego przyswajania, łatwość powielania, stabilność, szybkość zanikania, skrajność, ogólność vs. szczegółowość odnoszenia się wzorca do wytworów i zachowań. Elementami nośnikowymi wzorca są: komunikaty werbalne, komunikaty niewerbalne, wytwory trwające pewien czas poza podmiotem (np. budowle, pomniki – materialnie ujęte symbole). Elementy funkcyjne wzorca stanowią: usprawiedliwienie, obietnica i groźba, postulowanie i apelowanie. Zob. D. Jabłoński, L. Ostasz, *Mapa wzorców kulturowych*, Olsztyn 2006, s. 9-17. Autorzy opracowali inwariant „Traktowanie dzieci i wpływ na kształtowanie ich osobowości i mentalności". Zob. *Ibidem*, s. 158-169.

[123] C. Kluckhohn, *op. cit.*, s. 34. Ruth Benedict, pisząc o zwyczajach, stwierdziła: „Historia życia każdej jednostki jest przede wszystkim procesem przystosowania się do wzorów i zasad przekazywanych przez tradycję społeczności, w której żyje". Zob. R. Benedict, *Wzory kultury*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 2002, s. 79.

[124] Elementy kulturowe odnoszące się do wszystkich normalnych dorosłych członków społeczeństwa Ralph Linton nazwał uniwersaliami, a te, które odnoszą się do wybranych kategorii osób – specjalnościami. Zob. C. Kluckhohn, *op. cit.*, s. 35.

Kluckhohna)[125]. Przedstawione będą materialne i niematerialne aspekty składające się na całokształt kultury dziecięcej.

Zgodnie z propozycją Melville'a Herskovitsa, kultura rozumiana będzie jako zjawisko wyuczone, zorganizowane, wieloaspektowe, dynamiczne i zmienne. Kultura cechuje się prawidłowościami, wywodzi się z wielu elementów ludzkiej egzystencji. Jest pojmowana jako mechanizm adaptacyjny, przystosowujący jednostkę do życia w społeczeństwie i instrument zdobycia środków dla twórczej ekspresji[126]. Według ujęcia realistycznego kultura będzie rozpatrywana jako zintegrowana całość nadrzędna wobec zachowań jednostek, determinująca działania jej członków poprzez wpajanie wartości, norm i wzorów[127]. Zgodnie z poglądem Margaret Mead, kultura charakteryzowana będzie jako konfiguracja harmonijnie ze sobą powiązanych wzorów zachowania.

Najobszerniejszą grupę źródeł w niniejszej rozprawie stanowić będą utwory literackie dla dzieci (powieści, opowieści, opowiadania, baśnie, bajki, wiersze, piosenki). Wykorzystane zostaną utwory literatury pięknej skierowane do czytelników dorosłych. Analizie poddane będą także wspomnienia dzieciństwa autorstwa zarówno dzieci, jak i dorosłych. Kolejną grupę źródeł stanowią zbiory oficjalnych dokumentów, rozporządzenia i dyrektywy. Wykorzystane zostaną również prace rosyjskich i radzieckich pedagogów, dotyczące wychowania i wykształcenia oraz artykuły krytyczne i publicystyczne ich autorstwa. W pracy rozważaniom poddane zostaną teksty publicystyczne (w tym propagandowe) obrazujące życie radzieckich dzieci. Osobną grupę źródeł stanowić będą bajki animowane oraz filmy fabularne i dokumentalne poświęcone dzieciństwu.

Analizując powyższy temat, uzasadnionym wydaje się wybranie i zastosowanie następujących metod badawczych:

1. metody analizy materiałów humanistycznych, a zwłaszcza:

- metody analizy tekstu, mającej na celu ustalenie obiektywnej prawdy oraz wykrycie tematów i problematyki podejmowanej w tekstach;
- metody socjologicznej, której zadaniem będzie uwzględnienie kontekstów społecznych, odnoszących się do badanych tekstów źródłowych i ustalenie, w jakim stopniu wpłynęły one na ostateczny kształt tekstu;

[125] Zob. Z. Mach, *Kultura i osobowość w antropologii amerykańskiej*, Warszawa-Kraków 1989, s. 189.
[126] Zob. C. Kluckhohn, *op. cit*., s. 32-33.
[127] Zob. Z. Mach, *op. cit*., s. 10-11.

- metody literackiej sprowadzającej się do poszukiwania inspiracji, które wpłynęły na autora danego tekstu;
- metody psychologicznej polegającej na badaniu charakteru i osobowości autora oraz zestawieniu jego wizerunku z tekstem jego autorstwa w celu odkrycia ewentualnych uprzedzeń, jakie mogły kierować autorem;
2. metody porównawczej, czyli analizy badanych dokumentów, utworów i opracowań naukowych w celu ustalenia podobieństw i różnic między nimi;
3. wyjaśnień genetycznych polegających na ustaleniu przemian, jakim podlegają zjawiska, instytucje, struktury, otoczenie itd. w danym okresie czasu;
4. metody indukcyjnej, analizy i syntezy.

5. Uwarunkowania historyczno-kulturowe w Rosji i ZSRR w XX wieku

Ubiegły wiek charakteryzował się złożonością wydarzeń polityczno-społecznych. Szczególnie widoczne było to w państwie rosyjskim, które w ciągu XX wieku przeszło trudną drogę: od rządów carskich i ich upadku, poprzez okres radziecki, aż do ustroju demokratycznego. Przemiany, jakie następowały w społeczeństwie, mentalności i świadomości narodu, wywarły również wpływ na recepcję kategorii dzieciństwa. W XX wieku zauważyć można było wielką uwagę, w porównaniu z poprzednimi stuleciami, z jaką władze, badacze, pedagodzy i twórcy odnosili się do szeroko rozumianej kultury dzieciństwa. Zrozumienie swoistości rosyjskiego dzieciństwa wymaga zagłębienia się w naturę procesów społecznych i kulturowych, scharakteryzowania czynników sprawczych w procesach kulturotwórczych dwudziestowiecznej Rosji oraz ich wzajemnych powiązań. Jednym z istotnych założeń badawczych w niniejszej rozprawie jest zainspirowana myślą Franza Boasa teza, że kultura rosyjska, jak każda inna, rozwijała się w unikalny sposób, a wpływ na ów rozwój miał szereg czynników, w tym także kumulacja doświadczeń dziejowych[128]. Kultura rosyjska zostanie ukazana jako produkt społeczny – komunikowany i przekazywany przy pomocy symboli.

Aby obraz badanej kategorii dzieciństwa był jasny i zrozumiały, konieczne jest zarysowanie historyczno-kulturowego tła dwudziestowiecznej Rosji. Ubiegły wiek dla

---

[128] Zob. *Ibidem*, s. 32.

potrzeb niniejszej pracy, został podzielony na trzy okresy, z uwzględnieniem cezur polityczno-historycznych:

- lata dziewięćdziesiąte XIX wieku-1917 – Rosja przedrewolucyjna;
- 1917-1991 – okres ZSRR;
- 1991-2000 – Rosja postradziecka.

5.1. ROSJA PRZEDREWOLUCYJNA

W 1894 roku na tronie carskim zasiadł ostatni z Romanowów – Mikołaj II. Lata jego rządów upłynęły pod znakiem rewolucji 1905 roku, I wojny światowej oraz rewolucji lutowej 1917 roku[129]. Okres ten znamionowały zakończone niepowodzeniem próby ustanowienia i modyfikacji systemu parlamentarnego oraz modernizacja gospodarki. Nawarstwiające się problemy społeczno-gospodarcze, kontynuacja systemu represyjno-policyjnego, rozwijające się ruchy rewolucyjne, pauperyzacja chłopstwa, wzburzenie spowodowane nadzwyczajnymi wpływami Rasputina na decyzje cara, nieudolne rządy oraz niepowodzenia na froncie – to tylko niektóre z przyczyn, jakie doprowadziły do upadku starego systemu.

Przełom wieków był okresem fermentu ideologicznego. Największe znaczenie wśród powstających różnorodnych systemów ideologicznych zyskał marksizm. W Rosji powstawały liczne kółka marksistowskie, będące pierwszym ogniwem proletariackiego etapu w rosyjskim ruchu rewolucyjnym. Jego dalszy rozwój związany był z działalnością Lenina i założoną w 1898 roku Socjaldemokratyczną Partią Rosji. Tradycje marksistowskie kontynuowane były także w Partii Socjalistów-Rewolucjonistów oraz w Partii Konstytucyjnych Demokratów[130].

---

[129] Richard Pipes stwierdził, że jedynie rewolucja lutowa zasługuje na miano rewolucji, ponieważ rozruchy, które doprowadziły do obalenia caratu, były żywiołowe, a powstały w ich wyniku Rząd Tymczasowy uzyskał poparcie całego kraju. Z kolei wydarzenia, które doprowadziły do obalenia Rządu, nie miały charakteru żywiołowego, ale stanowiły wynik spisku zawiązanego przez zakonspirowaną organizację. Zob. R. Pipes, *Rewolucja rosyjska*, tłum. T. Szafar, Warszawa 2006, s. 404. Początkowo przywódcy bolszewików i pierwsze pokolenie historyków głosiło, iż Październik był przewrotem, zamachem stanu, „(…) nie zaś rewolucją, operacją dokonaną przez «bardziej zorganizowaną, bardziej świadomą, lepiej uzbrojoną mniejszość, [która] narzuciła swą wolę większości i zwyciężyła ją»”. Dopiero w latach trzydziestych Stalin zaczął eksponować rolę partii, która miała przesądzić o zwycięstwie rewolucji październikowej. Zob. szerzej: R. Pipes, *Rewolucja rosyjska. Trzy pytania*, tłum. W. Jeżewski, Warszawa 1995, s. 53.

[130] Zob. B. Mucha, *Literatura rosyjska XX wieku*, Piotrków Trybunalski 2008, s. 8-9.

* * *

Wśród prądów filozoficznych wielką popularnością cieszyły się nurty myśli idealistycznej – rozwijane przez Lwa Szestowa i Władimira Sołowjowa, poglądy którego przyczyniły się do powstania doktryny głoszącej odrodzenie moralne Rosji na gruncie chrześcijaństwa[131]. W kulturze rosyjskiej tego okresu powstało kilka orientacji ideowych, z których każda starała się na swój sposób odpowiedzieć na potrzeby tamtych czasów. Lata dziewięćdziesiąte XIX wieku były okresem całkowitego przewartościowania wartości w dziedzinie kultury. Nastąpił wówczas odwrót od utylitaryzmu w imię indywidualizmu i wartości metafizycznych. Modernistyczne manifesty literackie, w opozycji do programów o proweniencji pozytywistycznej, krytyczno-realistycznej głosiły hasła uwolnienia twórczości od powinności społeczno-obywatelskich. Przełom stuleci to tzw. „Srebrny Wiek" poezji. Za początek modernistycznego okresu w literaturze rosyjskiej zwykło się uważać rok 1892, gdy Dmitrij Mierieżkowski wygłosił wykład *O przyczynach upadku i o nowych kierunkach współczesnej literatury rosyjskiej* (*О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы*). Geneza podstawowych haseł tego kierunku związana była z Francją, jednak odpowiadał on na zapotrzebowanie wynikłe z ewolucji rosyjskiego procesu literackiego[132]. Jak napisał Józef Smaga:

> Kryzys dostrzegano w rozkładzie kultury, w erozji fundamentalnych założeń moralności, instytucji państwowych, państwowych więc prawd, które wydawały się dotychczas aksjomatami. Kryzys miał więc charakter totalny, zdawał się zapowiadać biologiczną i duchową degradację gatunku ludzkiego. W tym klimacie zrozumiała staje się kariera pojęcia „dekadencji" (…)[133].

Dekadentyzm był pierwszą fazą modernizmu, buntem przeciwko społecznie zaangażowanej sztuce, dydaktycznym i utylitarnym funkcjom literatury. Za dekadentów uważani są głównie poeci zaliczani tradycyjnie do „starszego pokolenia" symbolistów,

---

131 Zob. *Ibidem*, s. 9.
132 Zob. J. Smaga, *Dekadentyzm w Rosji*, Wrocław 1981, s. 5.
133 *Ibidem*, s. 7. Oto co pisze J. Smaga na temat ukierunkowania tego prądu: „Dekadentyzm rosyjski jest doniosłym etapem kształtowania się kultury przełomu stuleci, zjawiskiem nie tylko artystycznym, obejmuje bowiem szersze regiony poszukiwań ideowych. Ich motywem przewodnim jest zawsze rehabilitacja ludzkiej osobowości, jej obrona przed różnymi formami alienacji. Ten antropocentryzm determinuje wszystkie szczegółowe przejawy aktywności dekadentów. Dramatyczne dylematy, brak rozstrzygnięć pozytywnych – to charakterystyczna osobliwość tej fazy światopoglądu modernistycznego". Zob. *Ibidem*, s. 79.

m.in.: Walerij Briusow, Konstantin Balmont, Fiodor Sołogub, Nikołaj Minski, Dmitrij Mierieżkowski, jego żona Zinaida Gippius.

Drugim kierunkiem rosyjskiego modernizmu był symbolizm. Jego twórcy odbierali realny świat jako odbicie idealnego bytu. Inaczej niż dekadenci, którzy odrzucili świat realny, godząc się w ten sposób na pustkę, symboliści wybrali rozwiązanie zapewniające wewnętrzny spokój i optymistyczną perspektywę[134]. Symbolista powinien być żywym symbolem, jego życie – dziełem sztuki, a przemiana wewnętrzna artysty warunkowała przemianę świata[135]. Do „młodszego pokolenia" symbolistów zaliczani są m.in.: Aleksandr Błok, Andriej Biełe i Wiaczesław Iwanow.

W opozycji do symbolizmu ukształtował się kolejny kierunek poetycki, zainicjowany przez Lwa Gumilowa – akmeizm (od *akme* – oznaczającego „najwyższy stopień", „porę rozkwitu"). Jego założenia opierały się na afirmacji realności we wszystkich przejawach, którą uznano za obiekt zainteresowań twórców i źródło ich artystycznych podniet. Akmeiści proponowali czynny związek poezji z życiem, który stanowić miał lekarstwo na schorzenia człowieka z „końca wieku". Artysta nie miał już być teurgiem, ale rzemieślnikiem doskonale panującym nad swoim warsztatem literackim. W nurcie akmeizmu tworzyła swe wczesne utwory Anna Achmatowa. Wybitnym poetą-akmeistą był również Osip Mandelsztam[136].

W przedrewolucyjnej prozie rosyjskiej propagowano naturalizm (Piotr Boborykin, Aleksandr Amfiteatrow). Ważne miejsce w rosyjskiej prozie przełomu wieków zajął Maksim Gorki (właściwie Aleksiej Pieszkow), propagujący literaturę o aktywnym nastawieniu do rzeczywistości i społecznie zaangażowaną. Gorki połączył buntownicze tradycje romantyzmu z rewizją realizmu, formułując możliwość aktywnej walki o zmianę rzeczywistości. Przełom XIX i XX wieku przyniósł weryfikację koncepcji estetycznych pisarza i zwątpienie w społeczne posłannictwo literatury z jednoczesną nobilitacją realizmu. Dalsza twórczość Gorkiego związana była z dramatopisarstwem. Rewolucja 1905 roku spowodowała u pisarza zainteresowanie tematyką ruchu robotniczego i życia rosyjskiej prowincji. Kronikarzem epoki był także

---

[134] Zob. *Ibidem*. Mimo różnych koncepcji sztuki i jej stosunku do rzeczywistości, wszystkich symbolistów w bardzo ogólnym sensie łączyło pojmowanie symbolu. Był on traktowany nie jako trop literacki, ale narzędzie odkrywania istoty rzeczy. Symbolizm miał być nie tylko sposobem tworzenia literatury, ale także sposobem poznania rzeczywistości idealnej, ukrytej pod materialną powłoką. Zob. *Historia literatury rosyjskiej XX wieku*, red. A. Drawicz, Warszawa 2002, s. 54-55.
[135] Zob. *Ibidem*.
[136] Zob. B. Mucha, *op. cit.*, s. 32-37.

poeta i nowelista Iwan Bunin, który w swej twórczości koncentrował się na uniwersalnych problemach ludzkiej egzystencji[137].

Początek XX wieku to okres „rosyjskiego renesansu kulturalnego”, rozkwitu literatury i myśli rosyjskiej oraz poszukiwań religijno-filozoficznych. Rosyjska inteligencja zabrała głos również w obliczu nasilającego się rozwoju ruchu rewolucyjnego, czego wyrazem był tom artykułów pt. *Drogowskazy* (*Вехи*), wydany w 1909 roku. Autorzy konkludowali, iż ferment rewolucyjny i towarzyszący mu specyficzny maksymalizm moralny są zagrożeniem dla inteligencji i Rosji, którą prowadzą ku katastrofie. Jako rozwiązanie zaproponowano rewolucję moralną, która miała zastąpić wizję proponowanej rewolucji socjalnej[138].

5.2. ZWIĄZEK RADZIECKI

Siedem dekad istnienia Związku Radzieckiego (oficjalnie powołanego do życia w 1922 roku) wywarło trwały ślad w kulturze i mentalności rosyjskiej. Początkowy okres dyktatury proletariatu charakteryzowało podejmowanie prób eksportu rewolucji w celu doprowadzenia do rewolucji światowej. To wtedy powstała okryta niechlubną sławą Czeka (Wszechrosyjska Komisja Nadzwyczajna do Walki z Kontrrewolucją i Sabotażem [Всероссийская чрезвычайная комиссия по борьбе с контрреволюцией и саботажем]) – organ odpowiedzialny za represje i terror – kierowany przez Feliksa Dzierżyńskiego. Wojna domowa zakończona zwycięstwem czerwonej władzy, zrujnowana gospodarka na wskutek komunizmu wojennego, podsycana walka klas na wsi, strajki, bunty chłopskie i wielki głód na Powołżu – oto dorobek kilku pierwszych lat nowych rządów. Nowa Polityka Ekonomiczna (NEP) zapewniła gospodarce krótkotrwały oddech. Pod koniec lat dwudziestych rozpoczęto kolektywizację wsi (1929-1933) – przymusowy proces likwidacji prywatnej własności chłopskiej – który pochłonął wiele ofiar spośród represjonowanych chłopów i spowodował masowy głód. Ofiary pociągnęła za sobą także forsowna industrializacja, skoncentrowana głównie na przemyśle ciężkim, przeprowadzana w rytmie kolejnych ogłaszanych przez władze planów pięcioletnich (1928-1933, 1933-1937, 1938-1942). Uczyniła ona z ZSRR jedną z potęg gospodarczych, choć plany produkcyjnie często były nierealne, normy wyśrubowane, a mankamentami systemu były: złe zarządzanie, rozrost aparatu

[137] Zob. *Ibidem*, s. 46-62.
[138] Zob. *Historia literatury rosyjskiej XX wieku…*, s. 23.

biurokratyczno-partyjnego i marnotrawstwo surowcowe. Kampania industrializacji była jednak historycznym osiągnięciem, przekształciwszy rolniczą Rosję w społeczeństwo zurbanizowane lub przynajmniej w pozór takiego społeczeństwa. Realizacji założeń polityki uprzemysłowienia towarzyszył terror wewnętrzny, w wyniku którego obozy pracy przymusowej w zastraszającym tempie zaczęły zapełniać się kolejnymi darmowymi robotnikami[139]. W wyniku zaostrzenia kodeksu karnego można było do nich trafić za najbardziej błahe przewinienie[140]. Nasiliła się także kampania antyreligijna, zdążająca do uczynienia z ZSRR państwa ateistycznego. Okres dyktatury stalinowskiej to czas Wielkiego Terroru, czystek w partii i w armii, głośnych pokazowych procesów wyimaginowanych „szkodników" i „wrogów ludu". Prowadziło to do wzrostu strachu, nieufności, szpiegomanii i donosicielstwa, czego najlepszym dowodem jest historia Pawlika Morozowa. Przejawami totalitarnego charakteru państwa radzieckiego były milionowe ofiary kolektywizacji oraz Wielki Terror. Początek lat trzydziestych przyniósł zmianę idei – porzucona zostaje myśl o eksporcie rewolucji na Zachód na rzecz budowy komunizmu w jednym kraju. Została wówczas zrehabilitowana chwalebna przeszłość i niektóre aspekty historii Rosji imperialnej, np. kolonizacja rosyjska w postaci podboju Syberii przez atamana Jermaka. Zwycięstwo Związku Radzieckiego w II światowej pozwoliło na rozszerzenie sfery wpływów na kraje Europy Środkowo-Wschodniej. Po 1945 roku ZSRR uczestniczy w rywalizacji gospodarczej i wojskowej z państwami liberalno-gospodarczymi, głównie Stanami Zjednoczonymi. Pośrednio angażuje się w konflikty zbrojne (m.in. w wojnę koreańską i wietnamską). Wspomaga również ruchy komunistyczne, interweniując na terytoriach państw bloku wschodniego w celu niedopuszczenia do destabilizacji w swojej strefie wpływów (rewolucja węgierska 1956, praska wiosna 1968). Ogromne środki przeznaczane na utrzymanie mocarstwowej pozycji ZSRR w sposób skuteczny destabilizowały jego nieefektywną gospodarkę. Następca Stalina – Nikita Chruszczow na XX Zjeździe KPZR w 1956 roku w referacie *O kulcie jednostki i jego skutkach* (*О культе личности и его последствиях*) ujawnił niektóre zbrodnie okresu stalinowskiego. Zapoczątkowało to zmiany społeczne w ZSRR polegające na odejściu od terroru policyjnego i szeroko stosowanych represji. Na mocy amnestii więzienia

[139] Zob. szerzej: M. Malia, *Sowiecka tragedia: historia komunistycznego imperium rosyjskiego 1917-1991*, tłum. M. Hułas, Warszawa 1998, s. 213-262 i 296.
[140] W 1934 r. 13-letni Pronia Kołybin ujawnił czyn matki, która „ukradła" trochę kołchozowego zboża, by nakarmić głodujące dzieci. Na podstawie dekretu „o pięciu kłoskach" została skazana na 10 lat łagru. Zob. J. Smaga, *Rosja w 20 stuleciu*, Kraków 2002, s. 106.

i łagry opuściło setki tysięcy skazanych za przestępstwa polityczne. Pojawiły się wtedy pierwsze publikacje poruszające problemy okresu stalinowskiego. Jednak rozwój niezależnego ruchu literackiego uniemożliwiała cenzura, będąca jednym z narzędzi władzy w ZSRR. Destalinizacja miała ograniczony wymiar, co spowodowane było faktem, że ogłaszający ją rządzący również byli odpowiedzialni za masowe represje, a utrzymanie obowiązującego systemu politycznego leżało w ich interesie. Lata rządów Leonida Breżniewa to okres zastoju w gospodarce, „wstecznej stabilizacji" systemu politycznego i walki z ruchem dysydenckim. Walka ta prowadzona była m.in. za pomocą psychiatrii represyjnej. Było to możliwe w związku z uznaniem przez radzieckich psychiatrów myślenia opozycyjnego za chorobę psychiczną[141]. Dopiero objęcie urzędu szefa partii przez Michaiła Gorbaczowa w połowie lat osiemdziesiątych zainicjowało proces głasnosti (jawności) i pieriestrojkę (przebudowę). Nie było jednak mowy o zmianie systemu gospodarki socjalistycznej. Miała zostać także utrzymana ścisła kontrola partii nad całością życia społecznego i ekonomicznego. Głasnost' i pieriestrojka miały na celu przełamanie kryzysu ekonomicznego poprzez podjęcie reform wewnętrznych. Ich zadaniem było umocnienie państwa, ale uwidoczniły one kolejne negatywne zjawiska systemu komunistycznego. W okresie rządów Gorbaczowa uwolniono więźniów politycznych (w tym Andrieja Sacharowa), ograniczono cenzurę i zliberalizowano politykę kulturalną. Inicjatywy Gorbaczowa przyśpieszyły rozpad ZSRR. W 1990 roku wprowadzono zasadę wielopartyjności, w sierpniu 1991 roku zawieszono działalność KPZR. W grudniu 1991 roku w miejsce rozwiązanego ZSRR utworzono Wspólnotę Niepodległych Państw. Wchodząca w jej skład Federacja Rosyjska, najsilniejsze państwo Wspólnoty, rozpoczynając transformację ustrojową od systemu totalitarnego do demokratycznego, stała się spadkobiercą zarówno radzieckich zobowiązań prawnych, jak i radzieckiej pozycji na arenie międzynarodowej. Ciągle jednak radziecka przeszłość daje o sobie znać w sferze symboliczno-kulturowej, mentalnościowej i politycznej we współczesnej Rosji.

---

[141] Zob. M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Paris 1988, s. 38. Jak stwierdził Bartłomiej Brążkiewicz, szpital psychiatryczny w warunkach radzieckich stał się miejscem odseparowania od społeczeństwa niepokornych jednostek, które nie chciały poddać się procesowi kształtowania „nowego człowieka" i w związku z tym uznane zostały za potencjalnie niebezpieczne dla państwa. Praktyki psychiatrii represyjnej stosowane były zarówno w celu korekty osobowości oraz jako narzędzie kary. Nadużycia w dziedzinie radzieckiej psychiatrii znalazły odzwierciedlenie w prozie wspomnieniowej byłych pacjentów szpitali psychiatrycznych (np. *I powraca wiatr…* [*И возвращается ветер…*] Władimira Bukowskiego) oraz w utworach fikcyjnych (np. *Mistrz i Małgorzata* [*Мастер и Маргарита*, 1928-1940, wyd. 1966-1967] Michaiła Bułhakowa, *Noc Walpurgi, czyli Kroki Komandora* [*Вальпургиева ночь, или шаги Командора*, 1989] Wieniedikta Jerofiejewa). Zob. szerzej: B. Brążkiewicz, *op. cit.*, s. 207-284.

*   *   *

Polityka prowadzona przez Komunistyczną Partię Związku Radzieckiego zmierzała do sprawowania kontroli nad wszelkimi instytucjami w państwie, centralizacji gospodarki, ateizacji państwa i wszechstronnej indoktrynacji obywateli. Władza radziecka powzięła zamiar stworzenia „nowego człowieka”, nowego typu antropologicznego, określonego jako *homo sovieticus* – wiernego wyznawcy partii, uznającego jej nadrzędność, dyktaturę i nieomylność[142]. Partia miała być uznawana za wszechwiedzącą i wszechmocną[143]. Wielkie znaczenie przypisywano pochodzeniu klasowemu, dokonując swoistej selekcji „materiału ludzkiego”[144]. Dominujące pozycje w hierarchii społecznej zajęli działacze partyjni, dowódcy wojskowi, czekiści, tworzący radziecką elitę – nomenklaturę[145]. Hegemonia klasy robotniczej była propagandową iluzją. Państwo opiekuńcze, jakim był Związek Radziecki, zniewalało i ubezwłasnowolniało jednostkę. Człowiek był jedynie śrubką w wielkiej maszynie,

---

[142] Lucjan Suchanek podkreślił, że w Związku Radzieckim miał miejsce eksperyment ideologiczny, którego celem było ukształtowanie jednostki ludzkiej jako członka kolektywu. Koncepcje ideologiczne dotyczące tej najwyższej formy w rozwoju *homo sapiens* nawiązywały do rosyjskich koncepcji „nowego człowieka” z II połowy XIX w. (Piotr Tkaczow, Siergiej Nieczajew, Michaił Bakunin, Nikołaj Czernyszewski). Konstrukcja „człowiek radziecki” stała się jednym z podstawowych pojęć ideologicznych radzieckiego języka politycznego. Świadomość tego modelu człowieka, zaprogramowanego przez system i ukształtowanego w warunkach braku wolności, poddawana była ideologizacji i utopizacji. Obok człowieka radzieckiego istniał człowiek prawdziwy, który nie uległ deprawacji i ocalił w sobie zasady moralne (przykłady takich postaw ukazał Aleksander Sołżenicyn np. w *Jednym dniu Iwana Denisowicza* [*Один день Ивана Денисовича*], *Archipelagu GUŁag* [*Архипелаг ГУЛАГ*]). Zob. szerzej: L. Suchanek, *Człowiek radziecki i naród radziecki. Eksperyment ideologiczny i etniczny*, [w:] *Współcześni Słowianie wobec własnych tradycji i mitów*, Sympozjum w Castel Gandolfo 19-20 sierpnia 1996, red. M. Bobrownicka, L. Suchanek, F. Ziejka, Kraków 1997, s. 133-146.

[143] Podczas XIII zjazdu partii na temat jej nieomylności wypowiedział się Lew Trocki: „W ostateczności partia ma zawsze rację. Rację można mieć tylko w partii i przez partię, ponieważ historia nie dała innej drogi rozumowi”. Podaję za: J. Ellenstein, *Historie de L'URRS*, Paris 1973, t. 2, s. 90. Jeszcze bardziej wiernopoddańczo ujął tę kwestię Grigorij Piatakow: „Tak, będę uważał za czarne to, co uważałem i co wydawało mi się białe, ponieważ dla mnie nie ma życia poza partią, poza zgodą z nią”. Podaję za: L. Szapiro, *Коммунистическая партия Советского Союза*, Londyn 1990, s. 534. Oba cytaty podaję za: J. Smaga, *Rosja w 20 stuleciu…*, s. 99.

[144] J. Smaga w następujący sposób scharakteryzował tę selekcję: „«Ludzki materiał» podzielono hierarchicznie: szczyt stanowili komuniści, stopień niższy to bezpartyjni robotnicy, potem szli pół-(biedacy) i ćwierćproletariusze (średniorolni) z kręgu chłopstwa. Reszta to wrogowie, obiekt reedukacji lub eksterminacji”. Zob. *Ibidem*, s. 36.

[145] Zjawisko nomenklatury, którą w ramach monopolitycznej partii stworzyła już rewolucja, opisał Michaił Woslenskij w książce *Nomenklatura* (*Номенклатура*). Stopniowo ta uprzywilejowana warstwa społeczna coraz bardziej wzmacniała swoje pozycje, izolując się od społeczeństwa i świata zewnętrznego. Wewnątrz niej obowiązywała hierarchia rang i liczne bariery społeczne. Woslenskij ukazał mechanizmy kształtowania się tej nowej klasy, wyodrębnił jej kategorie; wskazał także na podejmowane przez tę klasę rządzącą, maskującą w społeczeństwie swoje istnienie, działania zmierzające do utrzymania monopolu władzy. Zob. M. Восленский, *Номенклатура*, *Господствующий класс Советского Союза*, Москва 1991, [Internet:] http://rosnom.narod.ru/T700.htm – 15 II 2012.

jaką stanowiło państwo[146]. Mechanizmy zniewalania człowieka w państwie radzieckim przedstawił Aleksandr Zinowiew w swej książce *Homo sovieticus* (*Гомо советикус*). Według pisarza, człowieka radzieckiego można uznać za nowy typ ludzki, istotę kolektywistyczną. Kolektyw był podstawą społeczeństwa radzieckiego, bez której człowiek radziecki nie byłby w stanie normalnie funkcjonować. Żyjąc w kolektywie, należało myśleć i zachowywać się tak, jak wszyscy. Homosos to kameleon, który potrafi dostosować się do otoczenia, automatycznie przejmując jego poglądy. Człowieka radzieckiego cechowała otwartość na sferę materialną, prowadząca do walki o lepszą pozycję społeczną i przywileje. Nieobce było mu donosicielstwo i pogarda dla wszystkiego, co związane jest z Zachodem. Kolejną cechą jego mentalności była podwójna osobowość, polegająca na odmiennym zachowaniu i innych poglądach głoszonych w środowisku domowym i w miejscu pracy. Homosos uznawał jedynie dogmaty wypływające z ideologii państwowej. Metodą stosowaną przez władze w celu podporządkowania obywateli był strach związany z terrorem i organami bezpieczeństwa (NKWD, KGB). Tworzenie „nowego człowieka radzieckiego" było możliwe dzięki wszechobecnej propagandzie, zideologizowanemu wychowaniu, przynależności do Komsomołu (Wszechzwiązkowego Leninowskiego Komunistycznego Związku Młodzieży [Комсомол – Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодёжи]), a następnie do partii[147]. Wśród narzędzi, które służyły do zniewalania obywateli, Michaił Heller wymienił: infantylizację, upaństwowienie, ideologizację i totalizację[148].

* * *

Pierwsze lata po przewrocie bolszewickim to okres, w którym powstawało i rozwijało się wiele grup i orientacji artystycznych powstałych jeszcze przed rewolucją (m.in. futuryści[149], imażyniści[150], oberiuci[151])[152]. Niektórzy pisarze, jak np. Władimir

[146] Por. J. Smaga, *Rosja w 20 stuleciu…*, s. 12.
[147] Zob. A. Zinowiew, *Homo sovieticus*, tłum. S. Deja, Monachium 1981.
[148] Zob. M. Heller, *op. cit.*, s. 36-89.
[149] Futuryzm był prawdziwą rewolucją w obrębie literatury. Rozwijał się głównie w przedrewolucyjnej Rosji. Był to prąd dynamiczny, ceniący i sławiący ruch, prędkość, dynamizm form sztuki i życia. Odrzucał przeszłość i tradycję. W ujęciu futurystów, poety nie obowiązują żadne tradycyjne zasady gramatyki, ortografii czy składni. Ze względu na program można wyodrębnić dwa nurty: związanych z symbolizmem egofuturystów (m.in. Igor Siewierianin, Graal-Arielski) i zdecydowanie przeciwnych symbolizmowi kubofuturystów (m.in. Władimir Majakowski, Wielimir Chlebnikow). Ich działalność obfitowała w częste manifesty, okryta była atmosferą prowokacyjnych wystąpień i skandali. Zob. *Historia literatury rosyjskiej XX wieku…*, s. 122-127.

Majakowski czy Aleksandr Błok wierzyli w szlachetne idee propagowane przez władzę radziecką i utożsamiali się z nowym państwem[153]. Rewolucję przyjęli z entuzjazmem i bez zastrzeżeń, ponieważ była w ich przekonaniu drogą do zbudowania lepszego świata. Lata dwudzieste charakteryzowały się pluralizmem artystycznym, wielością ugrupowań literackich o różnych programach estetycznych. Grupy literackie tego okresu dzieli się na tzw. „współwędrowcze" i proletariackie[154]. „Poeci chłopscy" oraz tzw. „Scytowie" zaliczani są do tzw. „współwędrowców" (*попутчики*), czyli tych, którym w danym okresie dziejowym było „po drodze" z ideologami komunizmu. Inną grupę stanowili twórcy proletariaccy o przekonaniach komunistycznych, zrzeszeni w formacji o nazwie Proletkult. Uważali się za rzeczników awangardy klasy robotniczej; w znacznym stopniu przyczynili się do sformowania stylistycznego kanonu poezji radzieckiej. Ich twórczość cechowała silna wiara w postęp techniczny i skrajny kolektywizm. Za najbardziej oryginalnego poetę Proletkultu uważany jest Aleksiej Gastiew[155]. Kontynuatorem założeń poetyckich Proletkultu była moskiewska grupa literatów Kuźnica. Na początku lat dwudziestych powstało także Rosyjskie Stowarzyszenie Pisarzy Proletariackich (RAPP – Российская ассоциация пролетарских писателей), członkowie którego postulowali demaskowanie wrogów i ukazywanie w literaturze „żywego człowieka" w pełnym wymiarze

---

150 Imażyniści byli jednym z najprężniej działających ugrupowań poetyckich okresu wojny domowej. Za dominantę uznawali autonomiczny obraz poetycki, który rozumiany mógł być albo psychologicznie, albo w kategoriach stylistycznych, jako metafora. Z imażynistami związany był m.in. Siergiej Jesienin. Zob. *Ibidem*, s. 192-193.

151 Oberiuci (od: Объединение реального искусства – Stowarzyszenie Sztuki Realnej) – to ugrupowanie założone w drugiej połowie lat dwudziestych przez propagatorów absurdyzmu w literaturze i teatrze. Działania oberiutów miały żartobliwy i parodystyczny charakter. Ich satyrę cechowała wyostrzona hiperbola i groteska. Często wykorzystywali grę słów, powtórzenia i automatyzmy. Kpina z uznanych tradycji literackich szła w parze z lękiem przed naciskiem szablonów i standaryzacji. Najsłynniejszymi przedstawicielami literackiej sekcji oberiutów byli: Daniił Charms, Aleksandr Wwiedienskij i Nikołaj Zabołocki. Zob. *Ibidem*, s. 263-264 i 305. Zob. także: *Tragiczna zabawa OBERIU czyli inna Rosja poetycka*, wybrał i oprac. A. Drawicz, tłum. J. Czech, Kraków 1991.

152 W odniesieniu do literatury radzieckiej zastosowana może zostać trójdzielna periodyzacja uwzględniająca specyfikę procesu literackiego: I – lata 1917-1932 (obecność w procesie literackim wielu prądów, których korzenie sięgają czasów przedrewolucyjnych); II – lata 1932-1953 (w miarę jednolita formacja literacka zdominowana przez realizm socjalistyczny, a także zjawisko „literatury pozasystemowej"); III – lata 1953-1985 (kolejna epoka wieloprądowa charakteryzująca się różnorodnymi tendencjami literackimi). Zob. S. Poręba, *Próba syntezy literatury rosyjskiej lat 1917-1985*, [w:] *Literatura rosyjska XX wieku. Nowe czasy, nowe problemy*, red. G. Bobilewicz-Bryś, A. Drawicz, Warszawa 1992, s. 42-43.

153 O losach pisarzy i ich stosunku do nowego systemu, akceptacji bądź odrzuceniu radzieckiej rzeczywistości, częstym żywocie konformisty, sztuce kompromisu i postawach bezkompromisowych zob. T. Klimowicz, *Mechanizmy zachowań artysty w systemie totalitarnym (Losy pisarzy rosyjskich po roku 1917)*, [w:] *Literatura rosyjska XX wieku…*, s. 149-164; *Idem, Obywatele Arkadii. Losy pisarzy rosyjskich pod roku 1917*, Wrocław 1993.

154 Zob. B. Mucha, *op. cit*., s. 82.

155 Zob. *Historia literatury rosyjskiej XX wieku…*, s. 194-196.

psychologicznym[156]. Proza rosyjska tego okresu charakteryzowała się obecnością wielu indywidualności twórczych, wśród których na szczególną uwagę zasługuje literacki dorobek Jewgienija Zamiatina, Borisa Pilniaka, Izaaka Babla, Michaiła Bułhakowa, Jurija Oleszy i Michaiła Zoszczenki.

Ci twórcy, którzy nie mogli zgodzić się na istnienie nowego systemu, opuścili kraj lub zostali wygnani. Działalność filozofów i teologów mogła stanowić zagrożenie dla władzy, dlatego zostali oni zmuszeni do wyjazdu. Wśród osób opuszczających ojczyznę w 1922 roku na słynnym „statku filozofów" byli m.in. Nikołaj Bierdiajew, Siergiej Bułgakow, Siemion Frank, Piotr Struwe i Pawieł Milukow. Kraj opuścili również wybitni przedstawiciele kultury: Konstantin Balmont, Zinaida Gippius, Iwan Bunin, Vladimir Nabokov, Dmitrij Mierieżkowski, Boris Zajcew, Piotr Boborykin i inni. Głównymi punktami docelowymi były: Praga, Berlin, Paryż, Belgrad, Sofia, Warszawa, Harbin. Drugą falę emigracji zrodziła II wojna światowa. Wielu przedstawicieli tej grupy emigrantów na nową przystań wybrało Stany Zjednoczone, Kanadę i Amerykę Łacińską. Pozbawienie obywatelstwa pisarza Walerija Tarsisa w 1966 roku zapoczątkowało trzecią falę emigracji, która w większości obejmowała twórców narodowości żydowskiej. W tym okresie na emigracji znaleźli się m.in.: Josif Brodski, Aleksandr Zinowiew, Eduard Limonow, Andriej Amalrik, Jurij Drużnikow, Władimir Wojnowicz, Aleksandr Sołżenicyn. Tylko niektórzy dostali oficjalną zgodę na wyjazd, inni zostali pozbawieni radzieckiego obywatelstwa, Sołżenicyn został wyrzucony z kraju, a Władimir Bukowski wymieniony na chilijskiego komunistę Luisa Corvalána.

* * *

Od lat trzydziestych w Związku Radzieckim niepodzielnie panowała doktryna socrealizmu[157], będąca owocem specyficznych stosunków społeczno-politycznych i stanowiąca „zjawisko systemowe o ściśle znormalizowanych koordynatach"[158]. Jednym z literackich wyznaczników doktryny była obecność bohatera pozytywnego, uosabiającego humanizm i heroizm. Wychowawcze zabiegi literatury sprowadzały się

---

[156] Zob. B. Mucha, *op. cit*., s. 83-84.

[157] Zob. szerzej: P. Fast, *Realizm socjalistyczny w literaturze rosyjskiej: doktryna, poetyka, konteksty*, Kraków 2003. O typach formalnego przejawiania się realizmu socjalistycznego zob. E. Możejko, *Realizm socjalistyczny. Teoria. Rozwój. Upadek*, Kraków 2001, s. 88-89.

[158] S. Poręba, *op. cit*., s. 46. Szerzej na temat wpływu socrealizmu na literaturę dla dzieci zob. Rozdział VI niniejszej rozprawy.

do ukształtowania bolszewika. Bohater pozytywny przechodził ewolucję: w latach trzydziestych był nim bojownik o kolektywizację, podczas wojny – obrońca ojczyzny, po zwycięstwie – bohater odbudowujący kraj, realizujący przejście od socjalizmu do komunizmu. Najczęściej ci schematyczni i jednowymiarowi bohaterowie występowali w szablonowych i słabych powieściach produkcyjnych[159] i kołchozowych. W okresie wojennym pojawiały się natomiast podniosłe i patetyczne powieści ku pokrzepieniu serc, wzbudzające patriotyzm. Lata Wielkiej Wojny Ojczyźnianej to także okres burzliwego rozwoju liryki patriotycznej, wzywającej do walki. Socrealista zobowiązany był do podporządkowania swojej twórczej indywidualności wymogom ideologicznym, a jego myśl miała być skoncentrowana na dobru nowego ustroju społecznego. Pisarz stał się „inżynierem dusz ludzkich". Inne poszukiwania twórcze zostały potępione. W nurcie socrealizmu tworzyli m.in.: Ilja Erenburg, Walentin Katajew, Michaił Szołochow. Tematykę historyczną podejmował w swych powieściach Aleksiej Tołstoj. Utwory odbiegające od norm wytyczonych przez partyjnych ideologów były zwalczane, nie miały szans na wydanie, a ich twórcy byli poddawani represjom. Zostały wówczas utworzone oficjalne związki pisarzy, kompozytorów, artystów plastyków, zrzeszające uznanych partyjnych artystów, wiernie realizujących obowiązującą linię ideologiczną. Twórcy krytyczni wobec obowiązującej ideologii byli pozbawiani możliwości publikowania swoich utworów. Skutecznie uniemożliwiała im to cenzura, za pomocą której władza decydowała, co należy pisać, malować, rzeźbić czy komponować.

Cenzura zelżała w okresie tzw. chruszczowowskiej „odwilży", gdy rozpoczął się rozrachunek ze stalinizmem. Wtedy m.in. ukazał się słynny *Jeden dzień Iwana Denisowicza* (*Один день Ивана Денисовича*, 1962) Aleksandra Sołżenicyna. Do pełnej wolności słowa było jednak jeszcze daleko. W okresie zastoju rozwijała się proza wiejska (np. utwory Walentina Rasputina), fantastyka naukowa (np. dzieła Arkadija i Borisa Strugackich), nurt antyutopijny (np. utwory Andrieja Siniawskiego, Aleksandra Zinowiewa). Dzieła, które nie mogły zostać wydane przez oficjalne wydawnictwa na skutek niezgodności ideologicznej, były powielane i kolportowane metodami konspiracyjnymi. Tak zrodził się samizdat, działalność którego rozwinęła się szczególnie w latach sześćdziesiątych. W ten sposób czytelnicy mogli zapoznać się z literaturą piękną, dokumentalno-publicystyczną, dziełami krajowymi, zagranicznymi,

[159] Nadrzędną kwestią w powieściach produkcyjnych jest stosunek bohatera do pracy, który wyznacza ideał osobowości. Powieści te miały realizować także inne cele, m.in.: ujawniać leniów i bumelantów, kształtować troskliwy stosunek do mienia państwowego, wskazywać drogi ewolucji jednostki ku osiągnięciu idealnego stanu świadomości i postępowania. Zob. P. Fast, *op. cit.*, s. 27.

utworami, które były już wydane, jak również wcześniej niepublikowane. W samizdacie ukazywały się m.in. wiersze Osipa Mandelsztama, Borisa Pasternaka, powieści Aleksandra Sołżenicyna, Władimira Maksimowa, Wasilija Grossmana, a także zapisy stenograficzne głośnych procesów sądowych, m.in.: Josifa Brodskiego, Andrieja Siniawskiego i Julija Daniela[160]. Inną formą samizdatu był magnitizdat, polegający na wykorzystywaniu techniki magnetofonowej do nieoficjalnego rozpowszechniania poezji i piosenek Bułata Okudżawy, Aleksandra Galicza, Władimira Wysockiego. Zagranicznym odpowiednikiem samizdatu był tamizdat, czyli zagraniczne publikacje utworów, które przez ograniczenia cenzury nie miały szans ukazać się w kraju. Oprócz twórców współczesnych w tamizdacie ukazywały się dzieła nieżyjących już pisarzy, ofiar systemu, a także tych, którzy za życia mieli ograniczone możliwości wydawania swoich utworów. Kolejną grupę autorów stanowili pisarze trzech fal emigracji[161]. Utwory odbiegające od oficjalnych standardów mogły ujrzeć światło dzienne dopiero w okresie pieriestrojki. Konspiracyjne metody wydawnicze utraciły wówczas swe znaczenie, gdyż literatura mogła rozwijać się już swobodnie i bez ograniczeń, a jej twórcy – powrócić do ojczyzny.

5.3. ROSJA POSTRADZIECKA

W miejsce rozwiązanego Związku Radzieckiego powołano Wspólnotę Niepodległych Państw, w której Rosja odgrywa wiodącą rolę. Po objęciu stanowiska prezydenta przez Borisa Jelcyna w czerwcu 1991 roku zaczęto wdrażać radykalne i niepopularne reformy (tzw. „kuracja wstrząsowa”) mające wprowadzić zasady gospodarki rynkowej. Zniknęło tym samym państwo opiekuńczo-socjalne, do którego obywatele przyzwyczaili się w ciągu 70 lat. Pojawiła się natomiast gospodarka rynkowa, będąca szansą dla osób przedsiębiorczych i kreatywnych, a wywołująca strach u tych, którzy przyzwyczaili się do względnej przewidywalności dawnego systemu.

[160] O prehistorii, początkach i przyczynach narodzenia się samizdatu w Rosji, historii powstawania wybitnych utworów, reprezentujących różne gatunki literackie, ukazujących się w drugim obiegu, próbach walki z tym zjawiskiem (proces Siniawskiego i Daniela), zob. Ю. Мальцев, *Вольная русская литература 1955-1975*, Frankfurt am Main 1976, [Internet:] http://antology.igrunov.ru/authors/maltsev/ – 15 I 2012.

[161] Duże znaczenie w życiu kulturowym rosyjskich emigrantów odgrywały wydawane czasopisma, m.in: „Вестник Русского Христианского Движения”, „Грани”, „Посев”, „Континент”. Szerzej na temat profilu pism emigracyjnych, działalności wydawniczej prowadzonej na emigracji oraz rozwarstwienia postaw i poglądów w rosyjskim środowisku emigracyjnym zob. L. Suchanek, *„Literatura rosyjska jest tam, gdzie znajdują się pisarze rosyjscy”*, [w:] *Emigracja i Tamizdat. Szkice o współczesnej prozie rosyjskiej*, red. L. Suchanek, Kraków 1993, s. 13-56.

Rosja od lat boryka się z problemami terytorialno-narodowymi, wynikającymi z prób secesji autonomicznych republik. W 1994 roku rozpoczęła się zbrojna interwencja sił rosyjskich w Czeczenii i do dziś sytuacja w tej republice nie została w pełni ustabilizowana. W 1998 roku w Rosji wybuchł ostry kryzys ekonomiczno-społeczny, na który złożyły się m.in.: ogromny dług zewnętrzny i wewnętrzny, spadek cen ropy naftowej na rynkach światowych i korupcja. W 1999 roku prezydent Rosji Boris Jelcyn oraz prezydent Białorusi Aleksandr Łukaszenka podpisali układ o utworzeniu Związku Białorusi i Rosji (ZBiR). Przewiduje on wspólną przestrzeń gospodarczą z zachowaniem pełnej suwerenności. Realizacja pomysłu napotyka jednak na wiele przeszkód. 31 grudnia 1999 roku Borys Jelcyn zrezygnował z urzędu prezydenta, przekazując władzę w ręce premiera Władimira Putina, który w 2000 roku wygrał wybory prezydenckie i piastował najwyższe stanowisko państwowe przez dwie kadencje.

* * *

Literaturę ostatniej dekady można podzielić na dwa podokresy: 1986-1991 – gdy kultura pozostawała pod wpływem Gorbaczowowskiej głasnosti i 1991-1996, określane jako lata postępującej wolności słowa. Cezurą jest tu rok 1992, gdy zakończył się okres przedruków z wydań emigracyjnych i pojawiła się literatura alternatywna. We współczesnej literaturze rosyjskiej można wyodrębnić nurt postmodernistyczny (Władimir Sorokin, Wiktor Pielewin) i nurt tzw. „nowego realizmu" (Ludmiła Pietruszewska, Michaił Kurajew)[162]. Coraz większym zainteresowaniem cieszy się literatura popularna, a wśród niej gatunek kryminału (Aleksandra Marinina, Daria Doncowa, Boris Akunin) i fantastyki (Siergiej Łukjanienko).

* * *

Zróżnicowany polityczno-kulturowy obraz ubiegłego stulecia może być uznany za właściwy materiał wyjściowy do podjęcia badań zmierzających do odczytania dwudziestowiecznej kultury rosyjskiej przez pryzmat tematu dzieciństwa. Celem dokonanej w niniejszej rozprawie analizy tekstów kulturowych było uchwycenie

[162] Zob. szerzej: K. Duda, *Literatura XX wieku*, [w:] *Rosjoznawstwo*, red. L. Suchanek, Kraków 2004, s. 290-292.

ewolucji tematu w odniesieniu do obowiązujących w danym okresie warunków polityczno-społeczno-kulturowych.

ROZDZIAŁ I

WIZJE DZIECIŃSTWA W ROSYJSKICH TEORIACH PEDAGOGICZNYCH – KRAJOWYCH I EMIGRACYJNYCH

Rozdział pierwszy poświęcony zostanie najważniejszym teoriom pedagogicznym, które wywarły znaczący wpływ na postrzeganie kategorii dzieciństwa w Rosji dwudziestego wieku. Rozpatrywana będzie transmisja systemu wzorów kulturowych z generacji dorosłych na generację dzieci. Istotą wspomnianego działania podejmowanego przez jednostki kulturowo ukształtowane jest stłumienie lub sublimacja naturalnych skłonności dzieci i ugruntowanie nawyków zgodnych z normami uznawanymi przez dorosłą społeczność. Omówienie tego zagadnienia wydaje się uzasadnione, ponieważ celem mechanizmów transmisji kultury jest uformowanie pożądanego typu osobowości. Poprzez techniki wychowania kultura determinuje osobowość swoich członków. Analiza procesu wychowawczego ma za zadanie pomóc zrozumieć osobowość nosiciela danej kultury. Wyselekcjonowane idee oraz związane z nimi wartości, zawarte w teoriach pedagogicznych, składają się na trzon kultury.

Ewolucja transmitowanych wartości była szczególnie widoczna w XX wieku. Zmieniające się warunki polityczne i ekonomiczne prowadziły do dostosowywania praktyk socjalizacyjnych do nowej rzeczywistości. Przeobrażenia wzorów zachowania były rezultatem wpływu czynników zewnętrznych i działalności jednostek ludzkich. W procesie wychowania istotne jest znalezienie właściwej relacji między pierwiastkami tradycyjnymi a innowacyjnymi. Stabilny okres w życiu społeczeństwa charakteryzuje się przewagą pierwiastków tradycyjnych, natomiast okres rewolucyjny wprowadza tendencje nowatorskie, także do sfery wychowania dziecka. Za cel wychowania w okresie stabilnym można uznać poszukiwanie równowagi między asymilacją pierwiastków tradycyjnych i nowatorskich. W wychowaniu istotne jest dostosowanie do aktualnej epoki odziedziczonych doświadczeń i rezygnacja z elementów nieaktualnych[1]. Okres rewolucyjny przynosi negację dotychczasowej koncepcji pedagogicznej i nowe propozycje w zakresie wychowania. Koncepcje pedagogiczne uznane zostaną za podstawowe, niematerialne przejawy tematu kulturowego.

---

[1] Zob. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2008, s. 11.

Propozycje pedagogiczne rozwijały się w ośrodkach krajowych i emigracyjnych, gdzie opracowywano różne podejścia do problematyki wychowania najmłodszych i aksjologii w świecie dziecka. W niniejszym rozdziale dzieciństwo zostanie przedstawione jako okres różnie interpretowanych, możliwych oddziaływań pedagogiczno-wychowawczych, zmierzających do ukształtowania pożądanej konfiguracji osobowości wychowanka. W ZSRR metody wychowania dzieci stały się świadomym instrumentem działania władz w celu pożądanego ukształtowania świadomości „mas społecznych". Rozpatrywane będą różne konfiguracje norm wychowania i socjalizacji dziecka, uczynienia z niego istoty społecznej, pełnowartościowego członka społeczeństwa. Przedmiotem rozważań będą także kreowane wzory zachowań, wpływające na osobowość dziecka oraz odmienne sposoby rozumienia pojęcia „ideał wychowawczy"[2]. Analizie poddany zostanie związek struktury społecznej i wartości[3] ze wzorami wychowania dzieci. Na uwagę zasługuje nierzadka opozycyjność wymienionych koncepcji oraz częste odrzucenie pierwiastków tradycyjnych zakorzenionych w okresie obowiązywania poprzedniej teorii wychowania.

Obiekt badań przedstawionych w rozdziale stanowią zmieniające się ujęcia pedagogiczne w rosyjskim kręgu kulturowym. Zarysowane one zostaną na przykładzie twórczości pedagogów, których działalność i poglądy wywarły największy wpływ na strukturę pedagogiki dziecięcej.

1. HISTORIA WYCHOWANIA (ZARYS)

Pedagogika to nauka o wychowaniu, której przedmiotem jest działalność wychowawcza, mająca na celu wyposażenie całego społeczeństwa, a przede wszystkim młodego pokolenia, w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na

---

[2] Ideał wychowawczy rozumiany jest jako 1. najwyższy cel wychowania, któremu powinny być podporządkowane wszelkie inne cele, treści i metody pracy wychowawczej; 2. ogół celów i innych norm regulujących działania wychowawcze; 3. określony wzór osobowy, którego cechy uważa się za doskonałe, a więc za godne naśladowania. Zob. hasło: *Ideał wychowawczy*, [w:] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 73.

[3] Definicję wartości w naukach pedagogicznych podał Mieczysław Łobocki: „W pedagogice (…) przez wartość – jako podstawową kategorię aksjologii – rozumie się w szczególności wszystko to, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi odczuciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich. Uchodzi ona także za określony miernik (kryterium) oceny interesujących nas osób, rzeczy, zjawisk lub norm. Stanowi nierzadko podstawę lub istotny punkt odniesienia w uznaniu czegoś za dobre lub złe". Zob. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2009, s. 74.

własny rozwój. Działalność tę, zwaną wychowaniem, dawniej utożsamiano z celowym, świadomym i zorganizowanym oddziaływaniem jednych ludzi na drugich, starszego pokolenia na młodsze. Do głównych instytucji takiego wychowania zalicza się rodzinę, przedszkole i szkołę. W XX wieku przedmiot pedagogiki – wychowanie – pojmowany był szerzej, obejmując również samowychowanie, samokształcenie, a przy tym świadome i zamierzone oddziaływanie takich czynników, jak wszelkie organizacje, zwłaszcza młodzieżowe, środki masowej komunikacji, zakłady pracy, kluby czy teatry[4]. Wychowanie – w przeciwieństwie do socjalizacji – to proces celowy, intencjonalny, którego celem jest stawianie ideałów i wartości jako wzorów postępowania. Cechuje go krytyczny stosunek do ideałów i wartości obecnych w kulturze. Z kolei socjalizacja jest procesem automatycznym, bezrefleksyjnym, a jej cel stanowi dopasowanie jednostki do społeczeństwa, przekazywanie dziedzictwa kulturowego i internalizowanie go. To proces bezkrytyczny, najczęściej konserwatywny. W szerszym ujęciu „socjalizacja będzie obejmowała także proces instytucjonalnego, celowego i świadomego wychowania oraz planowego oddziaływania urządzeń, instytucji materialnego aparatu kultury"[5].

W niniejszym rozdziale przez wychowanie rozumiana będzie jedna z podstawowych, historycznie zmienna funkcja społeczeństwa, świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowawcą a wychowankiem, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia[6].

---

[4] Zob. hasło: *Pedagogika*, [w:] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny…*, s. 151-152.

[5] B. Mierzwiński, *Antropologiczne aspekty funkcji ojca w rodzinie*, „Pedagogia Christiana" Toruń 1998, nr 2, s. 176. Socjalizacja to proces oddziaływania grupy (konstruktywnej lub destruktywnej) na jednostkę. Na proces socjalizacji dzieci i młodzieży szczególnie oddziałują modele zachowania się rodziców i nauczycieli oraz wzorce pojawiające się w trakcie nawiązywania kontaktów społecznych w grupach rówieśniczych. Następstwem szeroko rozumianej socjalizacji jest ukształtowanie się pod wpływem prawidłowo funkcjonującej grupy rówieśniczej koleżeństwa, umiejętności współżycia społecznego, gotowości udzielania pomocy bądź wystąpienie u danego osobnika objawów chuligaństwa, alkoholizmu, narkomanii w wyniku kontaktowania się z grupą osób przejawiających podobne skłonności. W procesie socjalizacji dziecka ważną funkcję pełni zabawa: poprzez zabawę dziecko poznaje świat, w którym żyje i uczy się go rozumieć. Na temat socjalizacji zob. szerzej: *Ibidem*, s. 177-189.

[6] Główny cel wychowania moralnego polega na rozwoju moralnym w sferze poznawczej (uświadomienie sobie tego, co dobre i złe) oraz w sferze emocjonalnej (rozwijanie wrażliwości moralnej w sferze behawioralnej). Szczególną uwagę przywiązuje się do dokonywania trafnej oceny własnych i cudzych zachowań oraz postaw w kategorii dobra i zła. Wychowanie moralne w znaczeniu normatywnym stawia sobie za cel wpajanie dzieciom i młodzieży norm, zasad i wartości moralnych, których aprobata

Dziecko i jego relacje z dorosłym można ujmować w kategoriach podmiotowych lub przedmiotowych. Mirosław Kofta stwierdził, że orientacja podmiotowa to taki styl regulacji zachowania, który cechuje przyczynowość osobista i sprawczość. Z kolei przedmiotowość to reaktywny styl regulacji zachowania. Ze względu na kryteria: 1. typ działań wychowującego i wychowanka; 2. związek między poziomem aktywności wychowanka i wychowującego; 3. charakter relacji między nimi (przedmiotowa/podmiotowa) można wyróżnić trzy modele działalności wychowawczej: I – model spontanicznych działań ucznia i dostosowujących się do nich działań nauczyciela (model *quasi*-podmiotowy, ponieważ wychowujący został w niej uprzedmiotowiony, a dziecko jest stroną dominującą w tej niesymetrycznej relacji); II – model skoordynowanych działań ucznia i nauczyciela (model podmiotowy) i III – model zaplanowanych działań nauczyciela i kierowanych przez niego działań ucznia (model przedmiotowy – wychowanek ma biernie poddawać się procedurom stosowanym przez wychowującego). W zależności od układu ról poszczególnych członków rodziny można wyodrębnić dwa przeciwstawne typy rodzin: pozycjonalny układ ról (przestrzegane są zasady wypływające z formalnego statusu jej członków, zauważalny jest wyraźny podział ról) i „personalistyczny" układ ról, a więc uwzględniający osobowość członków rodziny. W takiej rodzinie dziecko zyskuje pozycję i rolę społeczną w sposób spontaniczny, a rodzice uwzględniają jego indywidualne cechy; dziecko obdarzone jest autonomią[7].

Wychowanie podejmowane jest świadomie i celowo dla uformowania osobowości wychowanka. Proces ten uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Wiąże się on przede wszystkim ze zrozumieniem przez jednostkę obowiązujących norm społeczno-moralnych oraz nadaniem tym normom – w zależności od jej uprzednich doświadczeń i gry motywów – znaczenia osobistego. Co ważne, efekty wychowania, będącego złożonym układem oddziaływania instytucjonalnego i interpersonalnego,

---

i realizacja ma zapewnić im bycie moralnymi. Wartość wychowania moralnego doceniało wielu filozofów i pedagogów, m.in.: Platon, Arystoteles, św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey. Wśród metod wychowania moralnego Mieczysław Łobocki wymienił m.in.: dawanie przykładu postępowania moralnego, wdrażanie do zachowań moralnych, dostarczanie wiedzy moralnej, kierowanie procesem samowychowania. Skuteczność wychowania moralnego może zapewnić podmiotowe traktowanie dzieci przejawiające się w poszanowaniu ich godności osobistej, umacnianiu w nich poczucia własnej wartości, akceptacji, okazywaniu rozumienia empatycznego, dostrzeganiu w każdym wychowanku pełnego człowieka, a nie jego miniatury, umożliwienia mu wyrażania własnych myśli i uczuć. Zob. M. Łobocki, *op. cit.*, s. 14-36.

[7] Zob. K. Appelt, *Dziecko i dzieciństwo w oczach dorosłego*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 296-299.

mają zarazem wymiar jednostkowy i społeczny[8]. Wychowanie określa zamierzony edukacyjny i kulturalny poziom młodego pokolenia, odmienny dla poszczególnych okresów historycznych. Ciągnący się od tysiącleci proces przekazywania z pokolenia na pokolenie doświadczeń i umiejętności, potrzebnych do samodzielnego życia i sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, określany jest terminem „historii wychowania”.

Historia wychowania obejmuje szereg zagadnień, m.in.: dzieje praktyki wychowania i nauczania, dzieje rodziny i innych instytucji życia społecznego, ideologii wychowawczej, zawodu nauczycielskiego. Wiedza pedagogiczna stopniowo przekształciła się na przełomie XIX i XX wieku w dyscyplinę naukową – pedagogikę. Podstawy europejskich tradycji pedagogicznych sięgają starożytności. Trzy tysiąclecia p.n.e. w egipskich szkołach pisarskich nauczano chłopców posługiwania się pismem – stanowisko pisarza zaliczano wówczas do ważnych stanowisk państwowych. Jeszcze wyżej w państwowej hierarchii stali kapłani, organizujący przy świątyniach szkoły kapłańskie. Sztuka wojenna była wykładana w szkołach wojskowych. Pismo było także wysoko cenione wśród Sumerów i Babilończyków. Starożytna Grecja z modelem rodziny patriarchalnej wytworzyła kilka ideałów wychowawczych: homerycki (ideał herosa łączącego doskonałość fizyczną z duchową), spartański (ideał żołnierza) i ateński (idea wychowania obywatela, człowieka wolnego). Wpływ na nauczanie szkolne wywierali wówczas wędrowni mędrcy-nauczyciele – sofiści. Na temat znaczenia edukacji oraz roli wychowawcy wypowiadał się Sokrates, postulując potrzebę kształcenia obywateli dla ich osobistego szczęścia i dla dobra państwa, utożsamiając cnotę z wiedzą. Nauczyciel powinien natomiast wspomagać uczniów w samodoskonaleniu się i dochodzeniu do prawdy. Koncepcję państwowego systemu edukacji opracował Platon – był to pierwszy europejski system pedagogiczny łączący wszechstronne oddziaływanie na człowieka, oparte na założeniach filozoficznych, z jasno określonymi celami pedagogicznymi, społeczno-politycznymi oraz ze wskazaniem środków ich realizacji. Arystoteles stworzył podstawy naukowej pedagogiki europejskiej. Wychowanie człowieka dzielił na trzy okresy: rozwijania sił fizycznych, wychowania moralnego i kształcenia umysłu. Greckim ideałem człowieka był wolny i szlachetny człowiek-indywidualista, wrażliwy jednocześnie na potrzeby ogólne, wykształcony dość jednostronnie i powierzchownie, raczej językowo i literacko

[8] Zob. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 13-14; hasło: *Wychowanie*, [w:] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny…*, s. 233.

niż przyrodniczo. Ideał Rzymianina łączył cechy wojownika, mówcy, osoby przedsiębiorczej, ambitnej, uczciwej, ojca licznej rodziny. W Cesarstwie szkoła miała ujednolicać poziom umysłowy żołnierzy i podnosić sprawność wojska.

Szkoła żydowska miała nie tylko kształcić, ale i wychowywać. Podstawa programowa nauczania była zakorzeniona w zamierzchłej przeszłości narodowo-religijnej, co wpływało na trwałość i skuteczność odrębności edukacji żydowskiej. Wychowanie i nauczanie było głęboko przeniknięte duchem religijnym. Z kolei we wczesnym chrześcijaństwie wychowanie dzieci pozostawało domeną domu rodzinnego i rodziców. Chrześcijańskie cele wychowania miały charakter chrystocentryczny. O potrzebie korzystania w wychowywaniu i kształceniu chrześcijan z dorobku antyku przekonywali św. Augustyn i św. Hieronim. Klasyczne teksty miały zostać dostosowane do potrzeb szkolnych i oczyszczone z pogańskich treści. Także dwór papieski, ośrodek władzy kościelnej i politycznej, opowiadał się za zachowaniem elementów antycznej tradycji kulturalnej. Nauczycielami i wychowawcami w szkołach chrześcijańskich stawali się duchowni – jedyna piśmienna grupa ludności. Kościół podporządkował sobie szkolnictwo i nauczycieli w całej chrześcijańskiej Europie. W średniowieczu dzieci i młodzież wychowywane były poprzez określone przez tradycję sposoby wprowadzania w obowiązki danego stanu. Każdy stan miał swoje ideały, które starano się wpoić młodym ludziom. Wspólną podstawą wychowania moralnego była religia. We wszystkich szkołach nauczano religii, śpiewu kościelnego, łaciny, praktyk religijnych. Bardziej zaawansowany program obejmował siedem sztuk wyzwolonych. Nauczanie polegało na metodzie pamięciowej; rozpowszechnione były kary cielesne i pedagogika strachu. Duże znaczenie dla dydaktyki uniwersyteckiej miała działalność naukowa i dydaktyczna św. Tomasza z Akwinu. Od XII wieku zaczęły powstawać uniwersytety.

Średniowieczne dzieciństwo było niezmiernie krótkie: dzieci już około siódmego roku życia włączano bezpośrednio w życie dorosłych – często opuszczały wówczas dom i wychowywały się pod okiem obcych ludzi (na dworach feudalnych, przy ochmistrzyniach, majstrach, w zakonach i kolegiach). Proces ten nie wiązał się ze szkołą, bowiem jej zadaniem było formowanie przyszłych duchownych. Od XIV wieku następuje przekształcanie się rodziny „średniowiecznej" w nowożytną: rodzice coraz częściej poczuwają się do obowiązku zapewnienia dzieciom wykształcenia i nadzoru nad ich rozwojem. Od XVI wieku miejscem edukacji staje się szkoła, która wydłuża okres dzieciństwa. Dzieci wyjeżdżają z domu rodzinnego w celu zdobycia edukacji,

a wśród biedniejszych rodzin dalej utrzymuje się terminowanie. W XVIII wieku pojawia się przekonanie o konieczności zapewnienia edukacji wszystkim dzieciom w rodzinie.

W okresie renesansu z dotychczas jednolitego (ponadstanowego) szkolnictwa łacińskiego zaczynają się stopniowo wykształcać odrębne typy i poziomy szkół dla dzieci z różnych stanów, posiadające dostosowane do społecznych i religijnych celów strukturę, program, formy organizacyjne i metody. Na rozwój renesansowej pedagogiki i edukacji wpływ miały środowiska wielkich włoskich dworów książęcych i zamożnych miast niderlandzkich. Na propagowanie nowych poglądów na wychowanie wpływ zaczęły wywierać przekazy literackie i pisma pedagogiczne. Do tradycji europejskiej myśli pedagogicznej weszło wiele poglądów renesansowych humanistów. Thomas More był autorem utopijnego projektu edukacji, którą uważał za warunek idealnego państwa zapewniającego młodym obywatelom harmonijny i wszechstronny rozwój. Erazm z Rotterdamu opowiadał się za szerzeniem kultury humanistycznej w kształceniu i wobec do dzieci. W młode umysły należało wpajać pobożność, miłość do nauk wyzwolonych. Proponował, by uczniów przygotowywać do czekających ich obowiązków i przyswajać im dobre wychowanie. Dużą uwagę myśliciel przywiązywał do wychowania domowego i odpowiedzialności rodziców za edukację dzieci. Pierwszym nowożytnym psychologiem był Juan Luis Vives; jego przemyślenia wpłynęły na rozwój nowożytnej teorii pedagogicznej, edukacyjnej oraz na praktykę szkolną. Za cel nauczania uważał moralne doskonalenie ludzkości. Postulował, by postępowanie z dziećmi, metody nauczania i wychowania dostosowywano do ich natury i możliwości, które nauczyciele mieli poznawać dzięki obserwacji wychowanków. Nauczanie miało być prowadzone w sposób przemyślany, metodą indukcyjną.

Reformacja zmieniła stosunek Kościoła do szkolnictwa, pobudzając jego aktywność w tworzeniu szkół różnych stopni dla dzieci i młodzieży świeckiej. W XVI wieku nastąpiło wzmocnienie licznych świeckich aspektów edukacji, a rzymski Kościół stracił monopol edukacyjny w Europie. Ideałem kształcenia w świeckiej szkole średniej, jaka narodziła się w otoczeniu Lutra, był mądry chrześcijanin, będący jednocześnie dobrym obywatelem, urzędnikiem i działaczem politycznym. Z kolei ideałem wychowawczym szkoły jezuickiej o starannie opracowanym sposobie prowadzenia lekcji i formach pracy szkolnej, był wymowny i pobożny katolik – obrońca wiary. W szkołach jezuickich rozbudowywano zajęcia pozalekcyjne, wprowadzono kółka samokształceniowe, wychowujące do rozrywki (np. teatr). Jezuici bardzo dbali

o poziom kadry nauczycielskiej, dzięki nim podniesiony został prestiż tego zawodu. Michel de Montaigne był krytykiem szkolnej edukacji dzieci elity społecznej. Krytykował szablonowość szkoły, nieuwzględnianie indywidualności uczniów, zbyt sformalizowane programy, przeciążenie pamięci dzieci. Wszechstronny rozwój dziecka miał się dokonywać nie w szkole i nie pod okiem rodziców, ale miał być kierowany przez rozumnego wychowawcę. Od XVI wieku zaczyna się kształtować nowy typ szkoły dla świeckiej elity społecznej – szkoła szlachecka (rycerska). Najwybitniejszym przedstawicielem myśli pedagogicznej XVII wieku był Jan Ámos Komenský, opowiadający się za ideą powszechnego kształcenia (swoje idee zawarł w dziele *Wielka dydaktyka* [*Didactica Magna*, 1638]). Prawa, rządzące wychowaniem człowieka i organizacją szkoły, wyprowadzał z praw rządzących naturą. Stworzył teorię nauczania poglądowego, był to jednak program utopijny i niemożliwy do zrealizowania. René Descartes duże znaczenie przypisywał metodzie nauczania dostosowanej do uzdolnień i zainteresowań uczniów; postulował także rozwijanie u młodzieży samodzielności myślenia. W XVII wieku ukształtował się męski ideał wychowawczy gentlemana i kulturalnej, obyczajnej kobiety – pani domu, żony i matki. Na temat wychowania gentlemana wypowiadał się m.in. John Locke, autor stwierdzenia o „niezapisanej tablicy" umysłu nowonarodzonego dziecka i o tym, że to wychowanie decyduje o tym, jakim i kim będzie człowiek. Filozof podkreślał znaczenie troski o rozwój umysłowy dziecka oraz jego wychowania fizycznego i moralnego. Z kolei Jean Jacques Rousseau potępiał dotychczasową teorię i praktykę wychowania domowego i szkolnego. Odrodzenie ludzkości widział w wychowywaniu jednostek zgodnie z prawami natury i w warunkach naturalnych.

Od końca XVIII wieku dla dzieci z rodzin niezamożnych powstawały ochrony – zapewniające fizyczne bezpieczeństwo, elementy wychowania religijnego i moralnego, czasem elementy czytania, pisania i rachunków. Instytucję zbliżoną do dzisiejszego przedszkola założył w 1816 roku dla dzieci swoich robotników Robert Owen. Opracowany przez niego utopijny program zakładał rozwój fizyczny, moralny i intelektualny oraz nauczanie początkowe. Teorię wychowania przedszkolnego rozwinął Friedrich Fröbel – ochronka stała się odtąd miejscem pracy pedagogicznej, przygotowującej dziecko do dalszej nauki. Fröbel opracował także metodykę pracy przedszkolnej. Z kolei zasadę współpracy przedszkola z domem rodzinnym dziecka rozwinęła Maria Montessori. Johann Heinrich Pestalozzi uważany jest za „ojca ogólnokształcącej szkoły ludowej". Stworzył on teoretyczne podstawy nauczania

podstawowego (oparte na analizie i syntezie), którego celem był ogólny rozwój dziecka. W XIX wieku następowało upowszechnianie edukacji elementarnej. Inicjatywy edukacyjne podejmowało wiele instytucji pozapaństwowych, m.in. Kościół anglikański, katolicki, stowarzyszenia świeckie, związane np. z ruchem robotniczym. XIX wiek przyniósł także realizację podstawowych postulatów równego dostępu do edukacji kobiet. Europejska szkoła średnia z unowocześnionym programem humanistyczno-klasycznym uformowała się na początku XIX wieku, typ ten stworzył Wilhelm von Humboldt. Twórcą i organizatorem gimnazjum humanistycznego był Johann Friedrich Herbart. Twierdził on, iż nauczanie musi mieć charakter wychowujący, podporządkowany zasadom moralnym, a jego cel stanowi uformowanie silnego charakteru wychowanka. Pozytywistyczną koncepcję neohumanistycznej szkoły średniej sformułował Herbert Spencer. W jego ujęciu szkoła miała wyposażać uczniów w wiedzę, która ułatwi zachowanie zdrowia, przygotuje do pracy zawodowej, życia rodzinnego, życia w społeczeństwie i do spędzania wolnego czasu. Opowiadał się za utylitarną przydatnością wiedzy wynoszonej ze szkoły, odrzucając filologiczną podstawę wykształcenia. W drugiej połowie XIX wieku zaczęła się rozwijać psychologia eksperymentalna i pedagogika naukowa. Podważono przekonanie głoszące, iż istnieje uniwersalna metoda nauczania, która może być stosowana do każdego dziecka i każdego przedmiotu. Wśród wzorców wychowawczych mających zasięg pozapaństwowy i pozanarodowy wyróżnić można: romantycznego bojownika o wolność, robotnika walczącego o wyzwolenie swej klasy i przebudowę społeczną, pozytywistycznego organizatora życia społeczno-ekonomicznego. Od przełomu XIX i XX wieku wiedza o dziecku wkraczała do rodzin robotniczych i chłopskich, na co wpływ miało upowszechnianie się szkoły. W XIX wieku oprócz charytatywnych religijnych stowarzyszeń oświatowych powstawały świeckie, czasem nawet ostentacyjnie laickie. Ich celem było wspieranie rozwoju oświaty ludowej, organizowanie opieki nad najuboższymi dziećmi na wsi i w miastach. Proces laicyzacji szkolnictwa przybrał na sile po I wojnie światowej.

Na przełomie XIX i XX wieku powstały koncepcje Nowego Wychowania, podstawą teoretyczną których był pajdocentryzm. Zgodnie z nim, to dziecko jest centralnym punktem wszelkiej działalności pedagogicznej. Kierunek ten zapoczątkowała Ellen Key, domagająca się szacunku dla osobowości dziecka oraz uwzględnienia jego prawa do indywidualnego rozwoju. Reprezentantami nowego wychowania byli także: Maria Montessori, John Dewey (teoria uczenia się poprzez

działanie). Na rozwój pedagogiki i badań pedagogicznych wpłynęły międzynarodowe instytucje służące wymianie idei i organizacji badań, m.in. Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie i Instytut Międzynarodowego Wychowania w Nowym Jorku. Po I wojnie światowej nastąpił rozwój międzynarodowych instytucji, których celem była walka o zagwarantowanie dzieciom prawa do opieki i wszechstronnego rozwoju. Za najwłaściwsze i najkorzystniejsze środowisko wychowawcze dziecka uznano rodzinę. Po II wojnie światowej miało miejsce umiędzynarodowienie badań pedagogicznych. W XX wieku dzieci uzyskały ochronę i poszanowanie. W 1948 roku Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom ogłosił *Kartę Praw Dziecka*, wzywając w niej do zapewnienia pomocy i ochrony dzieciom bez względu na ich rasę, narodowość i wyznanie. W dokumencie nawoływano do utrzymania integralności rodzin oraz podjęcia działań profilaktycznych zabezpieczających przed opuszczeniem, nędzą i wyzyskiem. W 1959 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło *Deklarację Praw Dziecka*. Okres powojenny przyniósł rozwój pedagogiki antyautorytarnej, w nurcie której znajduje się m.in. antypedagogika. Inne współczesne koncepcje wychowawcze, sprzeciwiające się tradycyjnym założeniom pedagogicznym, to: pedagogika niedyrektywna, nieautorytarna, postaci, wychowania integralnego, radykalnego humanizmu, emancypacyjna, międzykulturowa, ekologiczna, postmodernizmu, personalno-egzystencjalna. W XX wieku rodzina stała się terenem intensywnej pedagogizacji, a jej ideały i funkcje wychowawcze – przedmiotem manipulacji i nacisków przeróżnych ideologii społecznych i politycznych. Nastąpiła zmiana modelu rodziny: stopniowo zanikał model rodziny wielopokoleniowej, reorganizacji uległy tradycyjne zasady jej funkcjonowania[9].

* * *

Wolfgang Brezinka słusznie podkreślił, że człowiek jest istotą uwarunkowaną przez historię i tradycję. Do zadań wychowawców należy pomaganie dzieciom w zrozumieniu istoty elementów tradycji oraz samodzielnej asymilacji stosownej wiedzy i umiejętności. Należy dostosowywać do aktualnej epoki to, co zostało odziedziczone, rozwijać elementy wartościowe, a jednocześnie rezygnować z tych, które straciły już na aktualności. Problemem współczesnego świata jest chaos

[9] Zob. K. Bartnicka, I. Szybiak, *op. cit.*, s. 14-174; S. Litak, *Historia wychowania*, t. I, Kraków 2006; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. II, Kraków 2006.

kulturowy, przejawiający się w przemieszaniu różnych niepasujących do siebie tradycji, co dezorientuje i osłabia stabilne przywiązanie do wspólnych ideałów. Znacząco utrudnia to proces wychowania, także wychowania do wartości[10]. Normatywne punkty orientacyjne chronią jednostki i grupy przed wyobcowaniem; stanowią również spoiwo łączące pokolenia. Badacz wskazał na odpowiedzialność państwa – jego powinnością jako organizatora publicznej oświaty jest dążenie do zapewnienia akceptacji „podstawowych wartości", czyli wspólnych dla wszystkich obywateli punktów orientacyjnych[11]. Wartość wychowania uzależniona jest od wartości postawionych przed nim celów oraz od jego odpowiedniości, sprzyjającej osiąganiu celów przez dzieci, uczniów i wychowanków[12]. Cele wychowania zostały przez Brezinkę sformułowane jako ideały osobowości[13]: „Ukazują one, jaką wiedzę i umiejętności, koncepcje, przekonania i cnoty powinni nabywać młodzi ludzie i w czym zdobywać biegłość, dzięki wsparciu ze strony wychowawców"[14]. Wychowanie stanowi intencjonalny, ukierunkowany rozwój młodego człowieka. Proces wychowania jest procesem społecznym, historycznie uwarunkowanym, zmieniającym swe oblicze ideologiczne i polityczne w zależności od ustroju społecznego, w którym się rozwija i któremu służy, zmienia się więc również treść nauczania i wychowania, a wraz z nimi – wpływ wychowania na rozwój psychiczny dziecka. Zazwyczaj proces wychowawczy ma miejsce w sytuacji interakcji, tj. współdziałania ze sobą wychowawcy i wychowanka, co prowadzi do wzajemnego oddziaływania na siebie obu uczestników tego procesu. Jego celem jest uczynienie z dziecka jednostki społecznej, zdolnej do pełnego funkcjonowania w społeczeństwie i zintegrowania się z nim. Warto podkreślić, że choć zasadniczy proces wychowania odbywa się w okresie dzieciństwa i młodości, to

[10] Zob. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowski, Kraków 2008, s. 11-13. „Wychowanie do wartości" Brezinka nazwał odpowiedzią z dziedziny polityki wychowawczej na kryzys kulturowy, który przeżywają liberalne, oświecone i zsekularyzowane społeczeństwa. Kryzys ów obejmuje przede wszystkim kryzys orientacji i zdolności wartościowania, którego cząstkowymi przyczynami są: szybki rozwój wiedzy i jej upowszechnienie, dobrobyt i prawa człowieka. Termin ten „streszcza zadania wychowawcze, które określano dawniej jako: wychowanie religijne, wychowanie światopoglądowe lub nauka życia, wychowanie moralne lub obyczajowe, wychowanie w poszanowaniu prawa, wychowanie obywatelskie, polityczne i społeczne, wychowanie estetyczne". Zob. *Ibidem*, s. 22-26

[11] Zob. *Ibidem*, s. 17.

[12] Zob. *Ibidem*, s. 60.

[13] „Ideał osobowości jest wyobrażeniem tego, jaki powinien być człowiek. Ideał zawiera w sobie cechy, które uważa się za wartościowe i godne pożądania. Oddziałuje na konkretną osobę w ten sposób, że chce ona upodobnić się do niego tak dalece, jak to możliwe". Zob. *Ibidem*, s. 77.

[14] *Ibidem*, s. 65. Badacz wyróżnił trzy rodzaje celów wychowania, które jego zdaniem są najbardziej rozpowszechnione i wykazują największą stabilność: 1. ideał sprawnego funkcjonowania instrumentów psychicznych pomagających w orientacji i działaniu; 2. samodyscyplina rozumiana jako zdolność i gotowość do samodyscypliny; 3. zdolności społeczne. Zob. *Ibidem*, s. 68-69.

środowisko społeczne oddziałuje na życie jednostki przez cały czas, modyfikując jej zachowanie.

Rozpatrując sens wychowania, Katarzyna Wrońska przywołała słowa Jana Pawła II wygłoszone w 1980 roku w UNESCO:

> w wychowaniu chodzi głównie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był", a nie tylko więcej „miał", ażeby poprzez wszystko, co „ma", „posiada", umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej „być" nie tylko „z drugim", ale także i „dla drugich"[15].

W wychowaniu ma zatem chodzić o człowieka i jego człowieczeństwo. Autor *Miłości i odpowiedzialności* podkreślał istotę powszechnej zasady osobowej podmiotowości w relacji rodziców i wychowawców z najmłodszymi. W wychowywaniu dzieci często dochodzi jednak do przedmiotowego traktowania dzieci, co wynika z „niesymetryczności" relacji wychowania i rozumienia jego celu tylko przez wychowującego[16].

Bogdan Suchodolski zaakcentował wielość problemów dotyczących współczesnej pedagogiki:

> Wychowanie jest przedmiotem coraz ostrzejszej i coraz bardziej zróżnicowanej krytyki. (…) Niezadowolenie z działalności wychowawczej manifestują rodzice, zatroskani o los swych dzieci niedostatecznie – jak sądzą – przygotowanych do życia. Równocześnie młodzież formułuje coraz głośniej swój protest przeciwko szkole, która – jej zdaniem – nie uczy żyć w dzisiejszym trudnym świecie, nie służy rozwojowi osobowości i wspólnoty[17].

Poglądy pedagogiczne, które zostaną zaprezentowane w rozdziale, miały być realizowane w głównych ośrodkach wychowawczych: w rodzinie[18] i szkole, odpowiedzialnych za kształtowanie osobowości dziecka. Uformowanie matrycy rozwoju młodego człowieka, jego podstawowej struktury osobowości, stanowi rezultat

---

[15] Jan Paweł II, *Przemówienie podczas wizyty w UNESCO. Paryż 02.06.1980*, Kraków 1980. Podaję za: K. Wrońska, *Istota wychowania w personalistycznej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, „Pedagogia Christiana", Toruń 1998, nr 2, s. 36.

[16] Zob. K. Wrońska, *op. cit.*, s. 37.

[17] B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 5. Suchodolski przywołał rozwijający się od początku XX w. ruch tzw. Nowego Wychowania, który atakował tradycyjną szkołę i konserwatywne metody wychowania. Ruch był z kolei oskarżany o zniszczenie autorytetu szkoły i nauczyciela oraz o degradację wychowawców do roli uczestników dziecięcych i młodzieżowych zabaw i zainteresowań. Pisząc o wcześniejszym postrzeganiu wychowania, Suchodolski stwierdził, że miało ono charakter adaptacyjny i polegało na przygotowaniu młodego pokolenia do podejmowania zadań wynikających z rozwoju cywilizacji. Zob. *Ibidem*, s. 5-7.

[18] Szerzej na temat pojęcia rodziny i spełnianych przez nią funkcji zob. Wstęp niniejszej rozprawy (*Podstawowe terminy teoretyczne rozprawy*).

funkcjonowania systemu metod wychowawczych, w praktyce realizowanych także w szkole. Szkoła – obok rodziny – stanowi środowisko socjalizujące i wychowujące dziecko, w którym odbywa się przyswajanie kultury społeczeństwa. Podejmowane w ramach szkoły zabiegi socjalizacyjne, adaptacyjne i integracyjne wpływają na konfigurację osobowości wychowanków, a przez to pozwalają uważać ją za jeden z barometrów stanu kultury To instytucja, która wprowadza swoich uczniów i wychowanków do kultury kraju, w którym żyją: przekazuje im określoną sumę wiedzy, zaszczepia postawy i przekonania zgodne z ogólną koncepcją wychowania człowieka przyjętą w danym kraju, a także uniwersalne wartości etyczne, zawierające wielowiekowe doświadczenia i refleksje. Ponadto, jest ona miejscem uspołeczniania (socjalizacji), przygotowującym uczniów do współżycia i współdziałania w środowisku ludzkim oraz wspomagającym ich rozwój osobowy. Obecnie często zrzuca się na szkołę cały ciężar odpowiedzialności za wychowanie młodego człowieka i przygotowanie go do wyzwań dorosłego życia. Szkoła uważana jest także za środowisko negatywnie wpływające na osobowość młodego człowieka. Jak stwierdziła Małgorzata Kosiorek, powołując się na Zbigniewa Kwiecińskiego, za pośrednictwem szkoły dokonuje się reprodukcja struktury społecznej, realizowana w działalności pedagogicznej na poziomie przemocy symbolicznej i strukturalnej. Przemoc strukturalna oświaty polega na narzucaniu struktur organizacyjnych szkolnictwa, które podporządkowane są gospodarce i polityce, definiowaniu oraz legitymizowaniu wiedzy w sposób ogólny. Natomiast przemoc symboliczna to przekaz wzorców, zachowań, symboli i znaków kultury z narzuceniem ich znaczeń[19].

2. HISTORIA WYCHOWANIA W ROSJI (ZARYS)

Historia wychowania w Rosji wykazuje wiele podobieństw do sytuacji edukacyjno-pedagogicznej w Europie Zachodniej. W XIV wieku na Rusi źródło wiedzy stanowili wędrowni nauczyciele, uczący czytania dzieci z wyższych warstw społecznych. Zapisem ówczesnych idei, programów i form wychowania jest zabytek

[19] Zob. M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007, s. 62-63. Według francuskiego filozofa i historyka Michela Foucaulta: „(…) każdy system edukacyjny jest instrumentem politycznym, pozwalającym na utrwalenie bądź modyfikację form dyskursu uznanych za odpowiednie, wraz z wiedzą i władzą, jaką ze sobą niosą". Zob. S. J. Ball, *Foucault i edukacja: dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994, s. 8. Na temat ukrytych wymiarów instytucji edukacyjnych oraz ukrytych aspektów edukacji zob. M. Kosiorek, *op. cit.*, s. 54-67.

literatury staroruskiej *Domostroj*[20]. Pod koniec XV wieku zaczęły powstawać szkoły w klasztorach bazyliańskich oraz przy niektórych cerkwiach, w domach duchownych. Nauczano w nich przede wszystkim czytania i pisania w języku starosłowiańskim. W większych ośrodkach zakres nauczania poszerzano o rachunki i śpiew cerkiewny. Klasztory przygotowywały przyszłych duchownych prawosławnych[21]. W okresie przed panowaniem Piotra I założenia i działania pedagogiczne wynikały z prawosławia. Oznaczało to, że przed pedagogiką stało zadanie pomagania w procesie przyswojenia przez człowieka chrześcijańskich cnót, w tym pokory i miłości do Boga. Nauczanie czytania i pisania odgrywało wspomagającą rolę w tym procesie i było ukierunkowane na studiowanie tekstów religijnych. Dopiero od XVII wieku do rosyjskiej tradycji pedagogicznej zaczęły przenikać elementy zachodnioeuropejskie, a wraz z tym większą uwagę zaczęto poświęcać poznawczemu ukierunkowaniu edukacji[22]. Wielkim reformatorem edukacji był car Piotr I, świadomy konieczności rozwoju szkolnictwa i nauki jako warunku postępu cywilizacyjnego. Powołał więc do życia Akademię Morską, wspierał rozwój Akademii Słowiano-Greko-Łacińskiej, zakładał szkoły zawodowe i ogólnokształcące dla mieszczan i szlachty. Dążył także do rozbudowy niższego stopnia szkolnictwa ogólnokształcącego poprzez zakładanie szkół rachunkowych, utrzymywanych przez państwo. W 1722 roku działały 42 szkoły tego typu. Konkurencję dla nich stanowiły szkoły duchowne, w których panował mniejszy przymus do nauki, co przekładało się na mniejszą liczbę „dezerterów". W 1727 roku takich szkół było w Rosji 46. Piotra I można uznać za twórcę rosyjskiej szkoły świeckiej. Nie udało mu się jednak stworzyć sieci elementarnych szkół ludowych, co wynikało z braku nauczycieli, chętnych uczniów, podręczników, pomieszczeń szkolnych. Car Piotr I zwracał baczną uwagę na sprawy edukacji, rozumianej jako początek kształtowania obywatela. Nauczanie stanowiło wówczas jedną ze składowych polityki państwowej, a wychowanie ukierunkowane było na jak najszybsze

[20] Zob. szerzej Wstęp niniejszej rozprawy.

[21] Zakres oddziaływania tych placówek był jednak nieznaczny i ograniczał się głównie do dzieci duchownych. Zob. szerzej: П. Милюков, *Очерки по истории русской культуры в 3 томах*, т. 2, ч. 2. *Искусство. Школа. Просвещение*, Москва 1994, s. 207-222; S. Litak, *op. cit*., s. 165.

[22] Szerzej na temat rozwoju pedagogiki na Rusi i w Rosji, działaczy pedagogicznych różnych epok zob. В. Лещинский, Л. Мозгарев, С. Неделина, Е. Седова, *Краткий справочник по курсу „История образования и педагогической мысли"*, [Internet:] http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/leschin/05.php – 28 XII 2011. O rosyjskich koncepcjach pedagogicznych w ujęciu filozoficznym zob. А. А. Гагаев, П. А. Гагаев, *Русские философско-педагогические учения XVIII-XX вв.: культурно-исторический аспект*, [Internet:] http://sbiblio.com/biblio/archive/gagaev_rus/ – 06 II 2012.

przygotowanie zawodowe. Szczególnie widoczne było to w przypadku chłopców oddanych na naukę rzemiosła wojskowego[23].

Kolejne reformy szkolnictwa podjęto za czasów carycy Katarzyny II. W pierwszej połowie panowania carycy plany edukacyjne jej oraz bliskiego współpracownika, prezydenta Rosyjskiej Akademii Sztuk Pięknych – Iwana Bieckoja – cechowały się poszukiwaniem nowych i postępowych idei, chęcią kształcenia „nowego gatunku ludzi". W celu realizacji tych zamierzeń nastąpiło podzielenie systemu edukacyjno-wychowawczego na cztery kierunki: fizyczny, fizyczno-moralny, moralny i dydaktyczny. Szkoły mały mieć charakter zamknięty. Duże znaczenie przywiązywano do wychowania fizycznego, które należało wprowadzać wespół z moralnym. Koncepcja ta opierała się na zasadzie: „Nieróbstwo jest matką wszystkich wad, a zamiłowanie do pracy – ojcem cnoty". Zdaniem carycy na wychowanie składają się cztery elementy: cnota, nienaganne zachowanie, grzeczność i wiedza. Szczególnie widoczną praktyczną realizacją zamierzenia tworzenia „nowego gatunku ludzi" było rozwijanie instytucji kształcących kobiety. Przełom lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XVIII wieku przyniósł zmiany w polityce oświatowej Katarzyny II, która skoncentrowała się na organizacji szkół ludowych. Nowe szkoły nie objęły jednak wszystkich warstw społecznych: tereny wiejskie zazwyczaj były ich pozbawione. W XVIII wieku w Rosji było zaledwie 11 szkół wiejskich, których żywot – ze względu na brak funduszy – był stosunkowo krótki[24]. W ujęciu carycy, poprzednia szkoła tylko uczyła, a nowa szkoła powinna także wychowywać. Po raz pierwszy w rosyjskiej historii szkoła wzięła na siebie zadania, które dotąd pozostawały w kręgu obowiązków rodziny. Szkoła miała być ogólnokształcąca, natomiast zadaniem kształcenia była realizacja celów pedagogicznych, a nie zawodowych. Wśród uczniów nowo założonych szkół przeważały dzieci kupców, mieszczan i żołnierzy. Podobnie jak w poprzednich epokach, rodzicie często byli niechętni uczęszczaniu dzieci do szkoły, preferując wyuczenie ich rodzinnego rzemiosła[25].

---

[23] Szerzej na temat rozwoju szkolnictwa za panowania Piotra I zob. В. Лещинский, Л. Мозгарев, С. Неделина, Е. Седова, *op. cit*.; L. Bazylow, *Historia nowożytnej kultury rosyjskiej*, Warszawa 1986, s. 10-11; П. Милюков, *op. cit*., s. 247-257.

[24] Zob. szerzej: N. Staffa, *„Alegorie pedagogiczne"* Katarzyny II, „*Guliwer. Z zagadnień literatury dziecięcej (Studia i materiały)*", Warszawa 1995, s. 12-18.

[25] Zob. szerzej: S. Litak, *op. cit*., s. 231-234; П. Милюков, *op. cit*., s. 264-277.

Kolejny etap reform sektora oświaty przypadł na rządy Aleksandra I[26]. Dostęp do edukacji został ograniczony w 1828 roku, gdy ministrem oświaty był hrabia Siergiej Uwarow. Wyższe szczeble szkolnictwa stały się odtąd dostępne przede wszystkim dla dzieci pochodzenia szlacheckiego. Kolejna reforma szkolnictwa łagodząca poprzedni represyjny system została podjęta za panowania cara Aleksandra II, jednak po zabójstwie monarchy polityka oświatowa na powrót przybrała bardzo restrykcyjny charakter[27].

Cenionymi w drugiej połowie XIX wieku twórcami koncepcji pedagogicznych oraz planów reform wychowania byli Nikołaj Pirogow[28], Konstantin Uszyński[29] i Lew Tołstoj[30]. Wspomnieć należy także o rewolucyjno-demokratycznych koncepcjach pedagogicznych autorstwa Wissariona Bielińskiego[31] i Aleksandra Hercena[32], a także

---

[26] Za panowania Aleksandra I utworzono ministerstwo oświaty, a kraj podzielono na sześć okręgów szkolnych, w których miały powstawać trzy rodzaje szkół: parafialne, powiatowe i gimnazja. Zob. szerzej: L. Bazylow, *op. cit.*, s. 174-175 i 188-191; J. Draus, R. Terlecki, *op cit.*, s. 20-21, *Historia wychowania*, t. II, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 125-130.

[27] Rozwój szkolnictwa podstawowego miał miejsce w latach sześćdziesiątych, po powstaniu ziemstw – organów samorządu terytorialnego. Mimo znaczącego wzrostu liczby szkół i uczęszczających do nich uczniów, na przełomie XIX i XX w. liczba dzieci pozostających poza systemem szkolnym zbliżała się do 7,5 miliona. Zob. szerzej: L. Bazylow, *op. cit.*, s. 403-405; J. Draus, R. Terlecki, *op cit.*, s. 29-31, *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha…, s. 477-481 i 634-640. Szerzej na temat kolejnych reform szkolnych, programów nauczania, rozwoju sieci szkół elementarnych przy początkowym sprzeciwie chłopów zob. П. Милюков, *op. cit*., s. 280-347.

[28] Pedagogiczne *credo* Nikołaja Pirogowa (1810-1881) – chirurga, działacza społecznego i pedagoga – zostało wyrażone w artykule *Kwestie życia* (*Вопросы жизни*, 1856). Pirogow odwoływał się do idei J. J. Rousseau, a za główny cel wychowania uważał ukształtowanie osobowości o wysokiej moralności i szerokim horyzoncie intelektualnym. Twierdził, że dla każdej jednostki charakterystyczna jest stała walka natury wewnętrznej (biologicznej) i zewnętrznej (ogólnoludzkiej), a jedyną drogą, by zaprowadzić harmonię między tymi elementami, było wychowanie. Pirogow opowiadał się za przebudową systemu edukacji z uwzględnieniem zasad humanizmu i demokratyzmu; zdecydowanie wypowiadał się przeciwko karom cielesnym jako poniżającym dzieci. Był stronnikiem rozszerzenia edukacji kobiet. Zob. В. Лещинский, Л. Мозгарев, С. Неделина, Е. Седова, *op. cit*.

[29] Lew Tołstoj (1828-1910) dużą uwagę przywiązywał do edukacji ludu. Okres jego pedagogicznej działalności można podzielić na trzy etapy. Pierwszy skoncentrowany był wokół uruchomienia szkół dla dzieci chłopskich, stworzenia szkoły swobodnego wychowania i ostrej krytyki współczesnej szkoły. Swoje idee wdrażał w szkole powstałej w Jasnej Polanie; w swoim majątku wydawał także czasopismo „Ясная поляна". Drugi okres koncentrował się wokół działań metodycznych: powstały wówczas elementarze, podręczniki, zostały opracowane kursy nauczania. W ostatnim okresie przeważały elementy religijno-moralne. Zob. *Ibidem*. Innymi ważnymi czasopismami pedagogicznymi tego okresu były: „Журнал для Воспитания" i „Русский Педагогический Вестник".

[30] Konstantin Uszyński (1823-1870) był wybitnym działaczem pedagogicznym, reformatorem systemu edukacji, autorem licznych publikacji poświęconych różnorodnym kwestiom pedagogicznym. Jego najważniejsze dzieło to *Człowiek jako przedmiot wychowania* (*Человек как предмет воспитания*). Uszyński opracował ideę antropologii pedagogicznej, głosząc konieczność poznania wszystkich aspektów życia człowieka dla pełni procesu wychowania. Opowiadał się za narodowym charakterem wychowania, które powinno być uwarunkowane przez rozwój historyczny i geograficzny narodu oraz przyrodnicze uwarunkowania jego życia. Ważne miejsce w jego spuściźnie pedagogicznej zajmuje zaszczepianie uczuć moralnych – wychowanie moralne było dla niego najważniejsze spośród różnych aspektów procesu wychowania. Zob. szerzej: *Ibidem*.

[31] Bieliński (1811-1848) przywiązywał wielką wagę do wychowania, uważając rozpowszechnienie oświaty za jeden ze środków zmiany stosunków polityczno-społecznych w Rosji. Wiedza przekazywana

o pedagogicznych poglądach Nikołaja Czernyszewskiego[33], Nikołaja Dobrolubowa[34] i Dmitrija Pisariewa[35]. W okresie przedrewolucyjnym znaczący wkład w rozwój pedagogiki wnieśli Wasilij Wachtierow i Piotr Kaptieriew[36].

---

w szkole powinna być oparta na zasadach naukowych i znajdować zastosowanie w rozwoju rzemiosł i przemysłu. Rozpowszechnienie oświaty miało prowadzić nie tylko do podniesienia poziomu życia jednostek, ale wpłynąć na rozwój wrodzonych zdolności każdej jednostki. Rozwijanie wrodzonych dziecku cech i zdolności w połączeniu z możliwością „ujawniania samego siebie" składało się na koncepcję wychowania Bielińskiego. Za główny cel wychowania uważał rozwinięcie w każdym dziecku człowieczeństwa (humanizmu), co należało połączyć z wychowaniem narodowym. Podstawą kształtowania i rozwijania osobowości było według niego wychowanie moralne, na którym miało być oparte nauczanie w szkołach. Za ważne elementy programu nauczania uważał pracę i wychowanie estetyczne. Zob. *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha…, s. 314-321.

[32] W ujęciu Hercena (1812-1870) wychowanie stanowiło jeden z czynników reform społecznych i udoskonalania stosunków między ludźmi. Hercen był surowym krytykiem systemu oświaty rosyjskiej za panowania Mikołaja I. Podobnie jak Bieliński, opowiadał się za upowszechnieniem oświaty. Szkoła powinna być związana z życiem, a jej zadaniem było kształtowanie silnych charakterów, cechujących się rewolucyjnym hartem i zapałem. Zadaniem wychowania było zatem przygotowanie dzieci do życia i działalności rewolucyjnej. System kształcenia i wychowania miał się opierać na umiłowaniu narodu. Zob. *Ibidem*, s. 321-326.

[33] Zdaniem Czernyszewskiego (1828-1889) oświata miała wywierać wpływ na przekształcenie środowiska i podnoszenie poziomu moralnego człowieka. Opowiadał się za swobodą i wszechstronnością w wychowaniu. Nauczanie powinno nie tylko przekazywać dzieciom wiedzę, ale i oddziaływać na nie wychowawczo. Za ważny czynnik wychowania uważał pracę stanowiącą podstawę postępu społecznego. Zob. *Ibidem*, s. 490-496.

[34] Dobrolubow (1836-1861) był ostrym krytykiem współczesnego mu systemu oświaty. W artykule *O znaczeniu autorytetu w wychowaniu* (*О значении авторитета в воспитании*) krytykował pedagogikę autorytatywną, niewłaściwie stosowaną w szkole karność wojskową oraz ślepe podporządkowanie się autorytetom. Uważał, że w wychowaniu należy szanować osobowość dziecka, kierować się humanitaryzmem i szacunkiem względem ucznia, co pomoże mu rozwinąć zdolności twórcze, inicjatywę i umiejętność działania. Za główny cel wychowania Dobrolubow uznał przygotowanie bojowników do walki z ustrojem pańszczyźnianym oraz caratem. Mieli być oni wszechstronnie rozwinięci pod względem umysłowym, moralnym i fizycznym. W nauczaniu i wychowaniu należało uwzględniać naturę dziecka oraz jego możliwości fizyczne i duchowe, konieczny był rozwój aktywności i samodzielności wychowanka. Dużą uwagę przywiązywał do wychowania moralnego, a szczególnie do dyscypliny. Zob. *Ibidem*, s. 496-501.

[35] Pisariew (1840-1868) to kolejny krytyk ówczesnego systemu kształcenia szkolnego. Opowiadał się za stworzeniem nowej szkoły wychowującej „nowych ludzi". Byliby oni wszechstronnie wykształceni, rozwinięci pod względem fizycznym i moralnym, przygotowani do pożytecznej pracy społecznej, a także zdolni zarówno do pracy fizycznej, jak i umysłowej. „Nowego człowieka" należało kształcić poprzez wykształcenie ogólne o ukierunkowaniu realnym; jego podstawę miało stanowić przyrodoznawstwo. Dużą uwagę przywiązywał do wychowania przez pracę, wychowania estetycznego i przedszkolnego. Zob. *Ibidem*, s. 501-505.

[36] Twórczość pedagogiczna Wasilija Wachtierowa (1853-1924) cieszyła się dużą popularnością wśród nauczycieli. Wachtierow zajmował się układaniem podręczników i poradników metodycznych dla szkoły podstawowej. Był zwolennikiem demokratycznego systemu edukacji ludowej – opowiadał się za jednolitą szkołą i aktywnymi metodami nauczania. Opracował koncepcję „pedagogiki ewolucyjnej", u podstaw której leżała idea rozwoju, tj. traktowanie nauczania i wychowania jako środków wspomagających rozwój osobowości. Z kolei Piotr Kaptieriew (1849-1922) był autorem prac z zakresu teorii wychowania, historii pedagogii, psychologii pedagogicznej i dydaktyki. Dzięki niemu doszło do realizacji ważnego projektu pedagogicznego – *Encyklopedii rodzinnego wychowania i nauczania* (*Энциклопедия семейного воспитания и обучения*). Był organizatorem Ogólnorosyjskiego Zjazdu ds. Wychowania Rodzinnego (1912-1913), współdziałał w zakresie rozwoju sieci przedszkoli. Opowiadał się za autonomią szkoły w państwie, wychowaniem bezpartyjnym i apolitycznym. Uważał, że działalność pedagogiczna nauczyciela jest różnorodna i wywiera wpływ na całą osobowość ucznia. Postulował oparcie pedagogiki na danych z zakresu fizjologii i psychologii. Włączył do pedagogiki pojęcie „proces pedagogiczny", który rozumiał jako autonomiczny proces samorozwoju osobowości, wolny od nacisku państwa i cerkwi. Zob. В. Лещинский, Л. Мозгарев, С. Неделина, Е. Седова, *op. cit.*

Pierwsze przedszkole zostało otwarte w 1863 roku w Petersburgu. Trzy lata później zaczęło się ukazywać pierwsze czasopismo poświęcone pedagogice przedszkolnej „Детский сад" wydawane przez Adelaidę Simonowicz. Porównując rozwój sieci przedszkoli w Europie Zachodniej i w Rosji, stwierdziła ona, że na gruncie rosyjskim przedszkola się nie przyjęły – w miastach stołecznych odwiedzało je zaledwie 200-300 dzieci, a na prowincji w ogóle nie było tego typu placówek. Przed rewolucją ten pedagogiczny wynalazek Fröbla uważany był za pedagogiczną nowość[37]. Instytucja przedszkola zaczęła się rozwijać po 1905 roku, a wpływ na to miały liczne tłumaczenia dzieł zachodnich pedagogów, m.in. Marii Montessori. Jednak to dopiero władza radziecka na szeroką skalę rozwinęła sieć przedszkoli – ich idea stała się jedną z niewielu, którą uznano za wartościową i zaadaptowano do nowych warunków poprzez wpajanie w nich zasad wychowania kolektywnego i wychowania przez pracę[38].

W Rosji carskiej nie było obowiązku edukacyjnego, a wielość rodzajów szkół wprowadzała chaos. Ośrodkami szkolnej socjalizacji starszych dzieci były gimnazja. Pierwsze tego typu placówki przeznaczone dla chłopców[39] pojawiły się już w XVIII wieku. Przyjmowano do nich dzieci po ukończeniu szkoły podstawowej, początkowo niezależnie od stanu społecznego, z jakiego się wywodziły. Następnie wprowadzono ograniczenia – w gimnazjach mogły się uczyć dzieci szlachty i urzędników; możliwości dostania się do placówki zostały zawężone przez wprowadzenie odpłatności za naukę. W placówkach obowiązywała surowa, koszarowa dyscyplina. Regulamin przyjęty w 1871 roku zabraniał gimnazjalistom wizyt w teatrze, bibliotece, uczestnictwa w wykładach. Od lat sześćdziesiątych XIX wieku wykrystalizowały się dwa typy gimnazjów: klasyczne – oddające pierwszeństwo grece i łacinie oraz realne – bez nauczania starożytnych języków, realizujące za to poszerzony program nauczania nauk przyrodniczych. Jednak tylko absolwenci tego pierwszego typu gimnazjum mogli kontynuować naukę na uniwersytecie. Pod koniec wieku Ministerstwo Oświaty starało

---

[37] O wspomnieniach z przedrewolucyjnych i radzieckich przedszkoli zob. hasło: *Детский сад,* [w:] С. Б. Борисов, *Энциклопедический словарь русского детства*, Шадринск 2008, s. 98-100.

[38] Zob. szerzej: C. Kelly, *Children's World. Growing up in Russia 1890-1991,* New Haven and London 2007, s. 29-39.

[39] Aż do 1918 r. wspólna edukacja chłopców i dziewcząt możliwa była tylko w szkołach podstawowych i niektórych komercyjnych placówkach rzemieślniczych czy prywatnych. Władza radziecka, proklamująca równouprawnienie płci, zniosła w 1918 r. rozdzielną edukację. Do stanu sprzed rewolucji powrócono w 1943 r., wprowadzając w 2 % szkół rozdzielną edukację. Z tych innowacyjnych zmian wycofano się w 1954 r. Zob. hasło: *Совместное обучение*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 531. Brak koedukacji w klasycznych gimnazjach czy komercyjnych szkołach przedrewolucyjnych wytłumaczyć można między innymi celami, do jakich przeznaczano wychowanków. Chłopcy mieli służyć jako żołnierze, urzędnicy, zajmować się działalnością naukową lub handlową. Dziewczęta natomiast miały być przyszłymi gospodyniami, w pełni oddanymi rodzinie.

się osłabić klasyczny pierwiastek na rzecz nauk przyrodniczych, by, kierując się ideologią postępu i modernizacji, zbliżyć program nauczania do praktycznych potrzeb społeczeństwa. Zamiar ten jednak nie powiódł się. Jako typ szkoły gimnazjum zostało zlikwidowane w 1918 roku[40].

Od połowy XIX wieku w przedrewolucyjnej Rosji działało także żeńskie szkolnictwo podporządkowane Ministerstwu Oświaty. Jego celem było zapewnienie dziewczętom wychowania religijno-moralnego, wiadomości potrzebnych przyszłej żonie i matce rodziny, a także przygotowanie ich do ewentualnego wykonywania zawodu nauczycielki. Szkoły te dzieliły się na niższe (3-letnie) i wyższe (7-letnie) szkoły średnie[41]. Do odpłatnych gimnazjów przyjmowano dziewczęta w wieku od 9 do 12 lat pochodzące głównie z miejskiej klasy średniej. W 1910 roku liczba tego typu szkół wynosiła 700[42]. Caryca Maria sprawowała opiekę nad żeńskimi gimnazjami mariańskimi, również ukierunkowanymi na kształcenie nauczycielek. Przyjmowano do nich dziewczynki wszystkich stanów, bez względu na wyznanie, w wieku 9-10 lat[43]. Uzupełnieniem edukacyjnej możliwości kształcenia dziewcząt były prywatne gimnazja, także zapewniające uczennicom wykształcenie średnie[44].

Dziewczęta z rodzin arystokratycznych kształciły się w Instytucie Szlachetnie Urodzonych Panien (Институт благородных девиц). Początki tych placówek edukacyjno-wychowawczych zamkniętego typu, charakteryzujące się oderwaniem od świata zewnętrznego i ascetycznym stylem życia, sięgają czasów carycy Katarzyny II[45].

---

40 Zob. hasło: *Гимназия мужская*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 84-85. L. Bazylow zwrócił uwagę na dążenia carskiego rządu do zapewnienia sobie maksymalnego wpływu na wychowanie i nauczanie w gimnazjach, wśród instrumentów działania wymieniając zagęszczanie biurokratycznych przepisów, zaostrzanie reżimu szkolnego, surowy system kontrolny, kształtowanie i tolerowanie donosicielstwa. Ingerowano także w programy nauczania, obawiając się „niebezpiecznych skrzyżowań myślowych", za najbezpieczniejsze uznając języki starożytne. O szkołach średnich w dziewiętnastowiecznej Rosji zob. L. Bazylow, *op. cit.*, s. 408-413.

41 Zob. *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha…, s. 482-483.

42 Szerzej na temat programu edukacyjnego w żeńskich gimnazjach zob. hasło: *Женские гимназии Министерства народного просвещения*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 131-132.

43 W 1911 r. działało 35 placówek, w których naukę pobierało 16 tysięcy uczennic. Zob. szerzej: *Женские Мариинские гимназии*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 132.

44 Zob. *Женские частные гимназии*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 132.

45 Na konieczność kształcenia kobiet zwrócił uwagę już Piotr I, zabraniając wydawania za mąż szlacheckich panien, które nie umiały nawet napisać swojego nazwiska. Elementem wspomnianej już koncepcji ukształtowania „nowego człowieka" było powstanie Instytutu Smolnego (Instytut Szlachetnie Urodzonych Panien), w którym dziewczęta kształciły się 9 lat. Była to szkoła zamkniętego typu: zamiarem Bieckoja było odgrodzenie wychowanek od złych wpływów zepsutego środowiska także rodzinnego, co miało wspomóc kształtowanie idealnego człowieka według modelu oświeceniowego. Wkrótce jednak te zamiary zostały zarzucone, a izolacja dziewczynek od rodziny była potrzebna, by uczynić z nich posłuszne dworskie zabawki. Zob. Ю. Лотман, *Женское образование в XVIII и XIX веке*, [w:] *Idem*, *Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII-начало*

Wychowanki koncentrowały się na nauce języków (głównie francuskiego), dobrych manier i zapoznawały się z „naukami szlacheckimi": tańcem, muzyką, śpiewem itd. Największą uwagę poświęcano jednak nie edukacji, ale wychowaniu. Uczennice miały wznieść na wyższy poziom życie społeczności szlacheckiej. Wychowanki Instytutu stały się odrębnym typem kulturowym, kształtując oryginalny obraz kobiety, określany słowem „институтка" („institutka"). Dziewczyna tak określona miała być naiwną, egzaltowaną, pozbawioną praktycznego doświadczenia życiowego, oderwaną od rzeczywistości, nadwrażliwą marzycielką[46]. Pod koniec XIX wieku działało 30 instytutów, w których nauki pobierało 7,5 tysiąca uczennic. Placówki te zostały zlikwidowane po rewolucji[47]. Po wydarzeniach lat 1905-1907 szkoły średnie zostały formalnie otwarte dla dzieci wszystkich stanów i każdego wyznania. Choć oficjalnie szkoła była bezklasowa, to w szkołach średnich i wyższych przeważały dzieci szlachty i urzędników[48].

Radzieccy ideolodzy podkreślali doniosłą rolę rewolucji październikowej, która zmieniła charakter edukacji[49] oraz jej dostępność, jak również stworzyła nową teorię wychowania nazywaną pedagogiką socjalistyczną. Radziecki system edukacji początkowo został oparty na „teorii obumierania szkoły" (szkoła jako narzędzie ucisku kapitalistycznego miała zanikać, aż do całkowitego obumarcia, a wychowanie polegać winno na uczestnictwie dzieci w życiu społecznym, produkcyjnym i kulturalnym)

XIX века), Санкт-Петербург 1994, [Internet:] http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Lotman/03.php – 06 II 2012.

46 Szerzej na temat tego typu kulturowego, cech osobowości dziewcząt, ich maniery ubierania się zob. hasło: *Институтка*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 160-161.

47 Zob. hasło: *Институты благородных девиц*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 160-161.

48 Zob. L. Bazylow, *op. cit.*, s. 411-413. Jak podaje Łukasz Kurdybacha, według oficjalnych danych statystycznych z 1892 r. w gimnazjach ogólnokształcących wśród uczniów było 56 % dzieci pochodzenia szlacheckiego i 31 % pochodzenia mieszczańskiego. Młodzież wiejska stanowiła niespełna 6 %. Zob. szerzej: Ł. Kurdybacha, *Idee oświatowe i wychowawcze W. I. Lenina*, Kraków 1970, s. 20-22; *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha…, s. 781-792. O niełatwych próbach wprowadzenia w przedrewolucyjnej Rosji powszechnej edukacji (z uwagi na obawy przed m.in. zbyt dużym obciążeniem budżetu), które ostatecznie zostały wstrzymane przez wybuch rewolucji lutowej, zob. П. Милюков, *op. cit.*, s. 346-349. Por. Т. Ю. Красовицкая, *Идеи Н. К. Крупской и их роль в истории большевистского эксперимента*, „Новый исторический вестник" 2002, № 1(6), [Internet:] http://www.nivestnik.ru/2002_1/1.shtml – 15 II 2012.

49 W styczniu 1918 r. opublikowano dekret o oddzieleniu szkoły od państwa, a w lutym Ludowy Komisariat Oświaty przyjął uchwałę, która powoływała do życia szkołę całkowicie świecką. Dekret z października 1918 r. zamiast różnych typów szkół wprowadzał dwustopniową jednolitą szkołę pracy: pierwszy, elementarny (5-letni) stopień był bezpłatny i obowiązkowy dla wszystkich dzieci w wieku 8-13 lat, drugi (4-letni) przeznaczony był dla dzieci do ukończenia 17. roku życia i uwzględniał wiedzę ogólną oraz politechniczną. Celem tej szkoły było wychowanie dzieci na przyszłych budowniczych komunizmu i zapewnienie im wykształcenia politechnicznego. Zob. Ł. Kurdybacha, *Wpływ rewolucji październikowej i szkoły radzieckiej na polską myśl oświatową 1918-1939*, Warszawa 1967, s. 13 i 19; *Idem*, *Idee oświatowe…* s. 95-96.

Wasilija Szulgina oraz teorii „szkoły pracy produkcyjnej" Pawła Błońskiego[50]. Kontrastowanie radzieckiej szkoły z deprecjonowaną carską poprzedniczką i krytykowanie dziedzictwa przeszłości miało stanowić świadectwo edukacyjnego postępu i ukazywać społeczną dezaktualizację dawnego systemu światopoglądowego:

> W warunkach klasowego społeczeństwa szkoła spełnia rolę ideologicznego oręża w rękach klasy wyzyskiwaczy, jest narzędziem ujarzmiania ludu w celu zapewnienia burżuazji klasowego panowania. Dzięki Rewolucji Październikowej szkoła stała się przewodnikiem idei rewolucyjnych i jednym z narzędzi przeobrażania starego społeczeństwa w nowe, komunistyczne[51].

Lenin podkreślał, że zadaniem partii komunistycznej jest „(…) przekształcenie szkoły z narzędzia klasowego panowania burżuazji w narzędzie likwidacji tego panowania (…)"[52]. Jak napisał Łukasz Kurdybacha, leninowska szkoła, oparta na

---

[50] Zob. J. Draus, R. Terlecki, *op cit.*, s. 119. Zdaniem Szulgina, szkoła stanowiła typową instytucję ustroju klasowego. Gdy rozpocznie się likwidacja klas społecznych, zacznie obumierać państwo, a wraz z nim szkoła, której funkcje miało przejąć społeczeństwo. W tym ujęciu dzieci miały się uczyć poprzez uczestnictwo w życiu społecznym, walce rewolucyjnej, a także produkcji przemysłowej i rolniczej. Józef Krasucki stwierdził, że koncepcja zastąpienia szkoły przez zakład produkcyjny czy rolniczy wynikała z błędnego zrozumienia idei Marksa, Engelsa i Lenina. Formułując zasady kształcenia politechnicznego i łączenia nauki z pracą produkcyjną, Lenin nie uważał, by nauka poprzez pracę produkcyjną mogła zastąpić systematyczną naukę w szkole. Zob. J. Krasucki, *Historia wychowania*, Warszawa 1985, s. 169. Szerzej na temat organizacji oświaty, metod nauczania i wychowania w ZSRR zob. B. King, *Oświata i wychowanie w ZSRR*, tłum. W. Siedlecki, b.m.w. 1950.

[51] N. K. Gonczarow, *Z dziejów radzieckiej myśli pedagogicznej*, tłum. T. Milbol, Warszawa 1972, s. 7. Przyjęte przez Ogólnorosyjski Centralny Komitet Wykonawczy w 1918 r. *Uchwała o jednolitej szkole pracy w RSFRR* (*Положение об единой трудовой школе РСФСР*) i *Deklaracja w sprawie jednolitej szkoły pracy* (*Декларация о единой трудовой школе*) głosiły, że „głównym celem kształcenia jest harmonijny rozwój osobowości ucznia zgodnie z socjalistycznym ideałem wychowawczym". Przyjęto w nich również zasadę łączenia pracy z nauką i zasadę politechnizacji szkoły. W dokumentach zalecono korzystanie w nauczaniu z metod aktywnych, dużo miejsca poświęcono także wychowaniu fizycznemu i estetycznemu. Nauczyciele powinni zwalczać u dzieci egoizm, formować w nich poczucie solidarności, ale jednocześnie – w każdym uczniu rozwijać indywidualność. Relacje między uczniami a pedagogami powinny być życzliwe, serdeczne i szczere. Kluczową rolę w przygotowaniu dokumentu odegrał Anatolij Łunaczarski. Zob. szerzej: N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 56-58. Charakteryzując postępowy charakter radzieckiego systemu wychowania, I. Szaniawski napisał, że jego idea polega „przede wszystkim na tym, że służy on wielkim przeobrażającym celom partii komunistycznej i Państwa Radzieckiego, przyczynia się do wzrostu i rozwoju społeczeństwa socjalistycznego, pomaga ludziom radzieckim rozwiązywać zadanie budownictwa społeczeństwa komunistycznego na podstawie stopniowego przechodzenia od socjalizmu do komunizmu". Radziecki system wychowania, wg autora, miał także stanowić narzędzie wszechstronnego rozwoju dorastających pokoleń. Został określony jako wzór humanitarnego stosunku do dzieci, ich potrzeb oraz indywidualnych zainteresowań. Jego istotę stanowić miał demokratyzm ze względu na służebną rolę wobec całego narodu, a nie poszczególnych grup czy klas, a także objęcie opieką wszystkich okresów wieku młodego pokolenia. Zob. I. Szaniawski, *Radziecki system wychowania jest systemem bardziej postępowym*, [w:] *Z zagadnień pedagogiki radzieckiej*, red. I. Szaniawski, Warszawa 1950, s. 11-15.

[52] W. I. Lenin, *Projekt programu RKP(b) (Wyjątek)*, [w:] *Lenin. Wybór tekstów. O oświacie i wychowaniu*, wybór i wstęp R. Polny, Warszawa 1962, s. 140. Lenin wielokrotnie krytykował carską szkołę i jej teoretyków, zarzucając przedrewolucyjnemu systemowi oświaty m.in. brak powszechnego dostępu. Jako dowód przytaczał dane zamieszczone w piśmie „Ежегодник России" za rok 1910, z których wynikało, że ok. 4/5 dzieci w wieku szkolnym pozbawionych było powszechnego nauczania.

ideach socjalistycznych, miała stanowić jeden ze środków „całkowitego zniszczenia pozostałości kapitalistycznych i podziału społeczeństwa na klasy”[53]. Szkoła miała stać się narzędziem transmisji ideologicznego, organizacyjnego i wychowawczego wpływu proletariatu na półproletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących. Tym samym, poprzez szkołę miało się dokonać wychowanie pokolenia zdolnego do ostatecznego urzeczywistnienia komunizmu. By zrealizować ten cel, należało m.in. wprowadzić bezpłatne i obowiązkowe nauczanie ogólne i politechniczne (zapoznające w teorii i praktyce z głównymi gałęziami produkcji) dla dzieci obojga płci do lat 16. Nauczanie powinno wykazywać ścisły związek z pracą społeczno-produkcyjną, a zadaniem państwa było zaopatrzenie uczniów w żywność, odzież i pomoce naukowe[54]. W praktyce oznaczało to kreację społeczeństwa homogenicznego, którego członkowie od najmłodszych lat będą wrastać w świat wartości kolektywnych. Co oczywiste, powstanie i rozwój pedagogiki radzieckiej ściśle łączono z osobą Lenina, którego poglądy uznawano za podstawę metodologiczną tej gałęzi nauki: „Leninowska zasada powiązania teorii z praktyką, szkoły – z życiem stała się kamieniem węgielnym radzieckiego systemu wychowania, punktem wyjścia dla opracowania podstawowych zasad nauczania i wychowania”[55]. Jego pedagogiczna spuścizna obejmowała cele, zadania i środki wychowania komunistycznego, treści kształcenia, jak również szereg pokrewnych zagadnień: rolę nauczyciela, zasady doboru kadr kierowniczych

---

Zob. W. I. Lenin, *W sprawie polityki ministerstwa oświecenia publicznego*, [w:] *Idem*, *O młodzieży*, Warszawa 1955, s. 53-54. Według danych przytoczonych przez Łukasza Kurdybachę, w 1914 r. w Rosji carskiej było ok. 105,5 tysiąca szkół kształcących niemal 7,9 miliona uczniów, a 1921 r. w radzieckich republikach europejskich działało ponad 118 tysięcy szkół z niemal 9,8 milionami uczniów. Jednak w kolejnym roku liczby te gwałtownie się zmniejszyły: odpowiednio do 82,5 tysiąca i niemal 6 milionów, co wyjaśniano trudną sytuacją związaną z wojną domową. Zob. Ł. Kurdybacha, *Wpływ rewolucji październikowej…*, s. 22. Z kolei Paweł Milukow, przytaczając dane ujawnione przez A. Łunaczarskiego, stwierdził, że w okresie komunizmu wojennego szkolnictwo zostało w dużym stopniu zniszczone: w 1922 r. działało 55 tysięcy szkół podstawowych z 4,75 milionami uczniów, co w porównaniu z sytuacją z 1915 r. (na analogicznym terytorium) przyniosło spadek o 41-47 %. Zob. П. Милюков, *op. cit.*, s. 384-385. Szerzej na temat idei obowiązujących w nowej szkole, etapów jej konstruowania, struktury radzieckiego szkolnictwa, ewoluujących programów nauczania zob. *Ibidem*, s. 372-433.

[53] Ł. Kurdybacha, *Idee oświatowe…*, s. 83-84. Przeciwstawiając szkołę kapitalistyczną szkole socjalistycznej, Lenin głosił, że dawna szkoła stanowiła narzędzie umacniania panowania burżuazji, przekazywała uczniom okrojoną i sfałszowaną wiedzę, wychowując dzieci w duchu burżuazyjnej moralności oraz ograniczała przekazywaną wiedzę do wiadomości podręcznikowych, teoretycznych i oderwanych od życia. Z kolei szkoła socjalistyczna służyła interesom mas pracujących, przekazywała wiedzę opartą na wynikach prac naukowych, wpajała zasady komunistycznej moralności oraz zapewniała wykształcenie ściśle powiązane z aktualnymi zagadnieniami życia polityczno-społecznego (np. nauka o elektryczności podczas elektryfikacji kraju). Zob. *Ibidem*, s. 116-117 i 133.

[54] Zob. W. I. Lenin, *Projekt programu RKP(b)…*, s. 140-141. Wychowanie przez pracę miało być także realizowane w środowisku rodzinnym. O wskazówkach wdrażania dzieci do pracy domowej, wpływającej na rozwój ich osobowości i wychowującej w nich moralność zob. I. Pieczernikowa, *Wychowanie ucznia przez pracę w rodzinie*, Warszawa 1950.

[55] I. Szaniawski, *op. cit.*, s. 8.

w oświacie, problemy wychowania moralnego i wiele innych. Radziecki pedagog Nikołaj Gonczarow podkreślał znaczenie przywiązywane przez Lenina do pedagogiki, która miała być wykorzystana „w walce o kierunek ideowego i oświatowego rozwoju mas, a następnie w walce o budowę nowego społeczeństwa”[56]. Koncentrując się na wychowawczym oddziaływaniu na dziecko, Lenin zwracał uwagę, że jest ono nie tylko istotą społeczną, ale także biologiczną, co determinowało zarówno konieczność wiedzy o prawidłowości jego rozwoju społecznego, jak i biologicznego. W zamierzeniu powiązanych z partią pedagogów po upadku starego systemu należało dążyć do stworzenia nowej pedagogiki – pedagogiki społeczeństwa komunistycznego. Kolejnym celem było stworzenie pedagogiki ogólnoludzkiej, co pokazuje charakterystyczną dla wczesnego okresu istnienia państwa radzieckiego chęć ekspansjonizmu idei. Widać to także w czerpaniu z – jak to określano – postępowych idei pedagogicznych minionych epok, które narodziły się w różnych państwach. Ten internacjonalizm myśli podawany był jako przykład ponadnarodowej, ogólnoludzkiej istoty nowej pedagogiki radzieckiej. Miała ona opracować teorię wychowania człowieka, który powinien być aktywnym budowniczym społeczeństwa komunistycznego. Partia opowiadała się za wszechstronnym, harmonijnym rozwojem osobowości, co uznano za długotrwały proces zależny także od warunków życia jednostki. Z uwagi na głoszoną przez Lenina zależność rozwoju wychowania od ekonomicznego i społecznego rozwoju kraju osobnym celem była poprawa warunków ekonomicznych. Dużą wagę Lenin przywiązywał także do moralności komunistycznej, uważając ją za znaczącą siłę duchową w walce o stworzenie nowego społeczeństwa. Szczególna rola w tym zakresie wychowania dorastającego pokolenia została przypisana szkole[57].

Pedagogika okresu radzieckiego nie była zjawiskiem jednorodnym. W pierwszych latach po rewolucji dominowała orientacja na „szkołę pracy” oraz „swobodne wychowanie”. W latach dwudziestych obowiązywała koncepcja jednolitej szkoły politechnicznej. Wychowanie miało mieć charakter społeczno-kolektywny oraz internacjonalny, a jego celem było ukształtowanie aktywnych obywateli. Praca została wprowadzona do szkół jako odrębny przedmiot nauczania. Podczas lekcji dzieci zapoznawały się z narzędziami, materiałami oraz wypracowywały nawyki i umiejętności pracy. W kolejnym dziesięcioleciu powrócono do regularnych programów nauczania, standardowych podręczników i układu lekcji. Dominacja

[56] N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 11.
[57] Szerzej na temat poglądów Lenina na wychowanie zob. *Ibidem*, s. 10-35.

ideologicznych schematów w nauczaniu neutralizowała proklamowane hasła wszechstronnego rozwoju osobowości. Po zdemaskowaniu kultu Stalina zaczęły się pojawiać interesujące teorie pedagogiczne (nauczania rozwijającego, nauczania problemowego, koncepcja kolektywów prac twórczych)[58].

W rzeczywistości radzieckiej szkoła stanowiła główny etap obróbki „materiału ludzkiego”, propagując wychowanie kolektywne. Za podstawę światopoglądowego kształcenia i wychowania przyjęto materializm. O tym, jak bardzo doceniano rolę szkoły, świadczy fakt, że likwidacja starego systemu szkolnictwa była jednym z pierwszych posunięć nowego rządu, stanowiąc manifestację woli przeprowadzenia radykalnych reform. Radziecki eksperyment szkolny rozpoczął się w 1923 roku i trwał do 1931, gdy władze uświadomiły sobie poważne błędy, jakich dopuszczono się w tej dziedzinie. Rozpoczęło się wówczas wycofywanie z „osiągnięć” nowego szkolnictwa, co w rezultacie doprowadziło do wykrystalizowania się systemu, który niekiedy łudząco przypominał szkolnictwo sprzed rewolucji. W 1918 roku, zamiast zróżnicowanych typów szkół, wprowadzono zunifikowaną szkołę politechniczną: bez zadań domowych, egzaminów czy kar. Nową szkołę radziecką tworzył „kolektyw szkolny”, składający się ze wszystkich uczniów i pracowników placówki. Walka z przedrewolucyjną praktyką pedagogiczną objęła nawet terminologię: na miejsce zlikwidowanego słowa „nauczyciel” pojawiło się określenie „школьный работник” („pracownik szkolny”, w skrócie: szkrab). W latach dwudziestych korzystano z najnowszych rosyjskich i zagranicznych teorii pedagogicznych – szczególnym powodzeniem cieszyły się prace amerykańskiego filozofa Johna Dewey’a. Szkoły zaczęły stanowić swoiste placówki predestynowane do przygotowania uczniów do podjęcia pracy. Coraz mniejszą uwagę przywiązywano natomiast do poziomu przekazywania wiedzy. W 1923 roku w szkołach elementarnych zarejestrowano 6,8 miliona dzieci, dziesięć lat później – aż 18,2 miliona. Ideolodzy starali się zaadaptować na rosyjski grunt radykalne metody: zniesiono podział na klasy, zamiast przedmiotów wprowadzono „projekty”[59]. Zapoznawanie

---

[58] Szerzej na temat zmieniającej się struktury radzieckiej edukacji zob. В. Лещинский, Л. Мозгарев, С. Неделина, Е. Седова, *op. cit*.

[59] W latach dwudziestych obowiązywała metoda kompleksowa, której celem było umożliwienie uczniom samodzielnego zdobywania wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie. W nowatorskich programach dydaktycznych nie było miejsca na przedmioty nauczania, tylko na tematy ogólne, nazywane kompleksami. Zob. J. Krasucki, *op. cit*., s. 168. Nikołaj Polianski i Piotr Błoński opowiadali się za zniesieniem dotychczasowej formuły szkoły i zastąpieniem jej „szkołami-klubami”, „domami dziecka”, „domami całodziennymi” itd. Pedagodzy ci chcieli likwidacji podziału na klasy, programów i podręczników, wprowadzenia wyboru nauczyciela przez uczniów. Zob. M. Wilk, *Lata trosk i nadziei ZSRR w latach 1918-1941*, Warszawa 1988, s. 211-215.

uczniów z zagadnieniami, które władze uznały za istotne dla społeczeństwa socjalistycznego, rozpoczynało się na bardzo wczesnym etapie: już 9- i 10-letnie dzieci miały podejmować dyskusje na temat gospodarki planowej. Rezultatem tego wielkiego eksperymentu w dziedzinie edukacji była katastrofa kulturalna, przejawiająca się słabą znajomością rosyjskiego, problemami z czytaniem, posługiwaniem się uogólnieniami i stereotypami. Upolitycznienie szkoły miało szkodliwy, zniekształcający wpływ na działalność tej socjalizującej instytucji. Sytuację w szkolnictwie komplikowało złe przygotowanie nauczycieli oraz powszechny brak dyscypliny i porządku w klasie. Już pod koniec lat dwudziestych kumulacja negatywnych doświadczeń nie pozostawiała wątpliwości, że eksperyment pedagogiczny był szkodliwy i stanowił krok na drodze donikąd. Uświadomiono sobie, iż proces industrializacji nie będzie postępował wskutek braku wykwalifikowanych pracowników. Postanowiono zatem wyeliminować z programów szkolnych obowiązek zaangażowania uczniów w proces produkcyjny. Szkoły powróciły do swojego podstawowego zadania – nauczania. Przywrócono wówczas egzaminy, programy nauczania, zadania domowe, dyscyplinę, a nawet mundurki. Wprowadzono także częściowo oddzielne nauczanie chłopców i dziewczynek, co znalazło wyraz w odmiennych programach nauczania, uwzględniających przygotowanie wojskowe i przedmioty techniczne (dla chłopców) oraz prowadzenie gospodarstwa domowego (dla dziewcząt). Nowy radziecki system szkolnictwa bardzo przypominał porządek przedrewolucyjny, w czym ujawniła się przewrotność historii. Nie zapomniano także o aspekcie światopoglądowym: religia została zastąpiona przez nauczanie marksizmu. Nastąpił prawdziwy zwrot: szkoła radziecka z najbardziej rewolucyjnej i wyzwolonej przekształciła się w instytucję konserwatywną i reakcyjną[60]. W 1932 roku wprowadzono 10-letnią szkołę ogólnokształcącą z tradycyjnym systemem lekcji, klas, programów nauczania[61]. Dotychczasowa praca produkcyjna uczniów została zastąpiona przez zajęcia w szkolnych pracowniach. Zaczęła wówczas obowiązywać nowa teoria pedagogiczna:

---

[60] Zob. N. S. Timasheff, *The Soviet School Experiment*, "Russian Review" 1945, Vol. 4, № 2, s. 72-87, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/125142 – 14 XI 2009; M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Paris 1988, s. 148-151. Szerzej na temat powoływanych w latach dwudziestych i trzydziestych instytutów pedagogicznych, zajmujących się aktualnymi problemami edukacji, dyskusji pedagogicznych tego okresu, sytuacji pedagogiki w okresie powojennym oraz radzieckich podręczników pedagogiki zob. N. K. Gonczarow, *op. cit*., s. 198-235.

[61] Uchwała Rady Komisarzy Ludowych i KC Partii z 15 V 1934 r. pt. *O strukturze szkoły początkowej i średniej w ZSRR* (*О структуре начальной и средней школы в СССР*) wprowadziła trzy szczeble szkolne: 4-klasową szkołę początkową, 7-klasową niepełną średnią i 10-klasową pełną średnią. Zob. J. Krasucki, *op. cit*., s. 168-169..

pedologia[62]. Po jej potępieniu aplauz zyskały teorie wychowania komunistycznego i kształtowania komunistycznej moralności. W okresie poststalinowskim szkoła została uznana za „przeintelektualizowaną" i „oderwaną od życia". Ustawa z 1958 roku „O zacieśnianiu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty ludowej w ZSRR" („Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР") wprowadziła 11-letnią średnią ogólnokształcącą szkołę politechniczną, której struktura w kolejnych dziesięcioleciach kilkukrotnie się zmieniała[63].

W latach trzydziestych obowiązkiem nauczyciela było przeznaczanie części lekcji na edukację polityczną, przy czym nawiązania do polityki miały się pojawiać na każdej lekcji, nawet na zajęciach z matematyki[64]. Kontrola systemu edukacji miała służyć legitymizacji autorytetu władzy. System edukacji był scentralizowany i zbiurokratyzowany. Szczególną rolę w radzieckiej edukacji odgrywało właściwe naświetlenie problemów historycznych, choć historii nie uczono jako osobnego

[62] Pedologia (gr. país, paidós 'dziecko' + lógos 'nauka') – to kierunek w psychologii i pedagogice powstały na przełomie XIX i XX w. Praźródła pedologii sięgają XIX, a według innych badaczy nawet XVIII w. i związane są z takimi myślicielami jak Jean Jacques Rousseau i Jan Ámos Komenský. W pedologii dziecko rozpatrywano kompleksowo, uwzględniając wszystkie czynniki wpływające na dzieciństwo. Cel tej nauki polegał na dostosowaniu poczynań wychowawczych do spontanicznego rozwoju dziecka w oparciu o dokonania różnych nauk (medycyny, biologii, psychologii i pedagogiki). Za twórcę pedologii uważany jest amerykański psycholog G. Stanley Hall. W Rosji pedologia zaczęła się rozwijać od początku XX w., a w ZSRR pedologia osiągnęła szczyt popularności w latach dwudziestych i trzydziestych XX w. Jako metodę badawczą pedolodzy stosowali testy. Rozkwit radzieckiej pedologii przypadł na lata 1928-1931 – nastąpiło wówczas wdrożenie metod pedologicznych do praktyki pracy pedagogicznej. Za twórcę tej nauki w ZSRR uważany jest Władimir Biechtieriow, który był inicjatorem powstania szeregu instytucji zajmujących się badaniem, rozwojem, wychowaniem i leczeniem dzieci. Pedolodzy pracowali w szkołach i przedszkolach, prowadząc konsultacje psychologiczno-pedagogiczne i współpracując z rodzicami. Dążyli do zbadania rozwoju dziecka od narodzin do wieku młodzieńczego. Lata trzydzieste przyniosły krytykę założeń pedologów, a uchwała podjęta przez KC WKP(b) w 1936 r. poddała ją miażdżącemu osądowi. Pedologii zarzucano oderwanie od pediatrii, brak wyraźnego określenia stosunku pedologii do takich instytucji jak Ludowy Komisariat Zdrowia i Ludowy Komisariat Oświaty, rozwarstwienie w prowadzonych przez pedologów pracach, rozdźwięk poglądów przedstawicieli różnych szkół pedologicznych. Czołowymi przedstawicielami radzieckiej pedologii byli Paweł Błoński i Lew Wygotski. Zwolenniczką pedologii była również Nadieżda Krupska. Jej poparcie dla pedologii sprawiło, że ta teoria święciła tryumfy w latach dwudziestych. Obecnie podejmowane są inicjatywy mające na celu częściowe odrodzenie idei pedologicznych. Zob. hasło: *Педология* [w:] *Психологическая энциклопедия*, [Internet:] http://mirslovarei.com/content_psy/PEDOLOGIJA-2176.html – 14 VI 2009; П. Я. Шварцман, И. В. Кузнецова, *Педология*, „Репрессированная наука", Санкт-Петербург 1994, s. 121-139, [Internet:] http://russcience.euro.ru/papers/shk94os.htm – 14 X 2011.

[63] Zob. J. Draus, R. Terlecki, *op cit.*, s. 119-121. W 1930 r. wprowadzono obowiązek szkolny w zakresie 4 lat szkoły podstawowej, w 1949 – 7 klas, a w 1958 – 8 klas. W 1964 r. rozpoczął się proces upowszechniania 10-letniej szkoły średniej. Zgodnie z reformą z tego roku, rosyjską szkołę średnią stanowiła 10-letnia politechniczna szkoła ogólnokształcąca będąca od 1973 r. szkołą obowiązkową. Zob. hasło: *Radziecki system szkolny*, [w:] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny…*, s. 173.

[64] Zob. O. Anisimov, *The Soviet System of Education*, "Russian Review" 1950, Vol. 9, № 2, s. 87-97, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/125454 – 14 XI 2009.

przedmiotu. W latach trzydziestych nastąpił powrót do gloryfikowania osiągnięć Rosji carskiej[65].

W okresie tym wiele uwagi zagadnieniom wychowania komunistycznego poświęcał Michaił Kalinin (1875-1946). W licznych artykułach i przemówieniach omawiał aktualne problemy tego wychowania, które uważał za najistotniejszy składnik budownictwa komunistycznego. Głosił, że wychowywanie oznacza trwające w ciągu całego procesu nauczania oddziaływanie na psychiczne i moralne oblicze ucznia. Wskazywał na konieczność zaszczepiania dzieciom zasad komunistycznych:

> Zasady komunistyczne w najprostszym ujęciu – to zasady wysoce wykształconego, uczciwego, postępowego człowieka, to miłość, uczciwość, umiłowanie pracy socjalistycznej i wiele innych wielkich zalet docenianych przez każdego. Wszczepianie, pielęgnowanie tych właśnie cech, tych wspaniałych zalet jest najważniejszym elementem wychowania komunistycznego[66].

Od nauczycieli wymagał wychowania „nowego człowieka", u którego należało rozwijać takie cechy jak: miłość do swego narodu i mas pracujących, uczciwość, odwagę, solidarność koleżeńską i umiłowanie pracy. Na przykładzie dorosłych dzieci miały się uczyć, że praca jest sprawą honoru. Ideał wychowawczy ujmował następująco:

> Najważniejsze – to postępować z dziećmi uczciwie, kontrolować siebie samego i wychowywać nasze dzieci na prawdziwie dobrych, prawdziwie socjalistycznych obywateli – uczciwych, odważnych, z rozwiniętym poczuciem koleżeństwa, zdyscyplinowanych w granicach dziecięcej psychiki i dziecięcych możliwości[67].

W 1940 roku Michaił Kalinin napisał referat *O wychowaniu komunistycznym* (*О коммунистическом воспитании*), w którym rozgraniczył pojęcia: wychowanie i nauczanie, to pierwsze nazywając określonym, celowym i systematycznym oddziaływaniem na psychikę wychowanka w celu zaszczepienia mu właściwości, których życzy sobie wychowawca. Wychowanie nazwał jednym z najtrudniejszych

---

[65] Zob. N. H. Gaworek, *Education, Ideology, and Politics: History in Soviet Primary and Secondary Schools*, "The History Teacher" 1977, Vol. 11, № 1, s. 55-74, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/492726 – 22 VII 2011.

[66] M. Kalinin, *Przemówienie na wieczorze poświęconym uczczeniu odznaczonych nauczycieli szkół wiejskich 8 lipca 1939 r.*, [w:] *Idem*, *O wychowaniu komunistycznym i obowiązku żołnierskim*, tłum. K. Weintraub, Z. Wróblewski, H. Zelnik, Warszawa 1961, s. 176.

[67] *Idem*, *Przemówienie na naradzie nauczycieli przodowników szkół miejskich i wiejskich, zwołanej przez redakcję czasopisma „Uczitielskaja gazieta" 28 grudnia 1938 r.*, [w:] *Idem*, *O wychowaniu komunistycznym…*, s. 165-166.

zadań. Dużo uwagi poświęcał Kalinin zagadnieniom wychowania moralnego i kształtowaniu moralności komunistycznej[68].

W ZSRR dużą uwagę przywiązywano do pracy szkolnej dotyczącej wychowania moralnego uczniów. Uważano je za jedno z najważniejszych zadań szkoły, a jego rola wzrastała w obliczu konieczności prowadzenia wytężonej walki z przeżytkami etyki burżuazyjnej: „Przed radziecką szkołą zawsze stało i stoi nadal nie mniej ważne zadanie – wychowanie młodego pokolenia w duchu komunistycznej etyki, wdrożenie jej do komunistycznego postępowania"[69]. Wychowanie moralne miało być realizowane nie tylko podczas lekcji, ale i w procesie pozalekcyjnej pracy wychowawczej, w codziennych zajęciach, pracy społecznej i zabawie, przyczyniając się tym samym do wzmocnienia relacji interpersonalnych i integracji grupy społecznej. Jak stwierdził Nikita Chruszczow: „Поколение коммунизма надо формировать с детских лет, беречь и закалять его с юности, внимательно следить за тем, чтобы у нас не было моральных калек – жертв неправильного воспитания и дурного примера"[70]. Zdaniem sekretarza generalnego KPZR, powołaniem szkoły radzieckiej było przygotowywanie różnorodnie wykształconych ludzi, którzy oprócz opanowania podstawy nauk, byliby jednocześnie zdolni do systematycznej pracy. Szkoła miała wychowywać w młodych ludziach dążenie do bycia obywatelem pożytecznym dla

---

68 Zob. szerzej: *Idem*, *O wychowaniu komunistycznym. Referat wygłoszony na zebraniu aktywu partyjnego Moskwy 2 października 1940 r.*, [w:] *Idem*, *O wychowaniu komunistycznym…*, s. 237

69 N. Bołdyriew, *Praca wychowawcy klasowego nad kształtowaniem komunistycznej moralności uczniów*, tłum. B. Horoszowska, Z. Janiszewska, Warszawa 1955, s. 11. Do podstawowych zasad wychowania moralnego uczniów N. Bołdyriew zaliczył: kształtowanie pojęć i przekonań moralnych uczniów, kształtowanie nawyków i przyzwyczajeń komunistycznego wychowania, kształtowanie i rozwijanie uczuć moralnych uczniów, kształcenie cech woli i charakteru, właściwych przodującym ludziom radzieckim, zwalczanie ujemnych cech w zachowaniu się uczniów. Szczególne znaczenie przywiązywano do kształtowania następujących cech moralnych u uczniów: „radziecki patriotyzm i proletariacki internacjonalizm, komunistyczny stosunek do pracy i własności społecznej, zdyscyplinowanie i sprawność organizacyjna, poczucie przynależności do kolektywu, przyjaźń i koleżeństwo, prawdomówność i uczciwość, brak tolerancji dla niedociągnięć, umiejętność krytycznej oceny własnego zachowania się i odwaga w krytykowaniu wad innych ludzi". Zob. *Ibidem*, s. 8-13. Wychowanie patriotyczne uczniów zostało uznane za najważniejsze zadanie wychowania komunistycznego: „Советский патриотизм – это сознательная, целеустремлённая и действенная любовь к социалистической Родине, основанная на глубоком понимании превосходства советского строя над всяким другим, не советским строем". („Radziecki patriotyzm – to świadoma, ukierunkowana i aktywna miłość do socjalistycznej Ojczyzny, zbudowana na głębokim zrozumieniu przewagi radzieckiego ustroju nad każdym innym, nie radzieckim ustrojem"). Zob. Н. И. Болдырев, *Воспитание советского патриотизма у школьников*, Москва 1949, s. 3. Radziecki patriotyzm nazwano wielką siłą moralną, patriotyzmem nowego, wyższego typu, aktywną postawą obywatela. Zawierał w sobie uczucie palącej nienawiści wymierzone we wrogów Ojczyzny, pokoju i demokracji. Szerzej na temat środków kształtowania postawy patriotycznej wśród uczniów zob. *Ibidem*, s. 4-31.

70 „Pokolenie komunizmu trzeba kształtować od lat dziecięcych, chronić i hartować je od młodości, uważnie śledzić, by nie było u nas kalek moralnych – ofiar nieprawidłowego wychowania i złego przykładu". Zob. Н. С. Хрущев, brak tytułu, [w:] *Коммунистическое воспитание подрастающего поколения и предупреждение правонарушений несовершеннолетних*, Рига 1963, s. 3.

społeczeństwa, chcącym aktywnie uczestniczyć w wypracowywaniu niezbędnych wartości materialnych[71].

Podczas zjazdów KPZR głoszono konieczność uchronienia dzieci przed złym wpływem rodziny i uformowania ich na prawdziwych komunistów, co powiązane było z zagadnieniami nowej tożsamości i identyfikacji wychowanków. Główny cel pracy wychowawczej, który przez dziesięciolecia pozostawał niezmiennym motywem przewodnim, ulegając jedynie intensyfikacji, polegał na ukształtowaniu w dorastającym pokoleniu moralności komunistycznej. Nauczanie miało zostać przekształcone w nośnik wychowania ideowego[72]. Jak podkreślił Michaił Heller, poprzez oparcie procesu nauczania na wyciąganiu wniosków z założeń marksizmu-leninizmu wykluczono niebezpieczne dla systemu samodzielne myślenie ucznia, jak również możliwość stawiania pytań i zgłaszania wątpliwości. Na przestrzeni dziesięcioleci nie zmieniło się dążenie do formowania osobowości dziecka od najmłodszych lat: regulaminy przedszkolne z lat 1944 i 1969 zawierały sformułowania o kształtowaniu miłości do ojczyzny, narodu radzieckiego i jego wodzów. Szkoła miała wpajać wychowanie komunistyczne, potrzebę pracy i dawać „przysposobienie" wojskowo-patriotyczne. Te wytyczne negatywnie wpływały na autorytet i prestiż profesji nauczyciela, traktowanego jako wykonawca polityki partii[73].

* * *

Poniżej rozpatrzone zostaną poglądy na wychowanie i edukację czołowych dwudziestowiecznych pedagogów rosyjskich i radzieckich krystalizujące się w intensywnych dyskusjach, zawarte w dziełach pedagogicznych stanowiących istotne dla podjętej analizy wytwory kultury. Analiza ta ma za zadanie pokazanie zmian zachodzących w obrębie promowanych ideałów wychowawczych i modeli podstawowej struktury osobowości wychowanka.

---

[71] Zob. Н. С. Хрущев, *Из речи на съезде ВЛКСМ*, 18 апреля 1958, [w:] *Idem*, *О коммунистическом воспитании*, Москва 1964, s. 41. Chruszczow wielokrotnie podkreślał, że przebudowa szkoły wymaga połączenia nauczania ze społecznie pożyteczną pracą produkcyjną oraz wzmocnienia pracy wychowawczej. Samo wykształcenie stanowiło pierwszorzędne, ale tylko jedno z zadań szkoły; ważne było również wypracowanie u dzieci nawyków pracy i zaszczepienie im miłości do pracy dla dobra wspólnego. Poprzez przykładną naukę i pracę miała się realizować służba radzieckiej ojczyźnie. Zob. Н. С. Хрущев, *Из речи на всероссийском съезде учителей*, [w:] *Idem*, *О коммунистическом воспитании…*, s. 107-109.

[72] Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 46.

[73] Zob. M. Heller, *op. cit.*, s. 148-164.

3. LEW WYGOTSKI

Dwudziestowieczna historia rosyjskich teorii pedagogicznych naznaczona jest wielością proponowanych ujęć, wśród których wymienić można: ideę „swobodnego wychowania", pedagogikę socjologiczną, marksistowskie ideały wychowania, ideę wychowania przez pracę, ideę wychowania kolektywnego, pedologię, ideę wychowania humanistycznego, filozoficzno-pedagogiczną koncepcję wychowania, pedagogikę kulturową, ideę pedagogiki prawosławnej. Rosja Radziecka wydała wielu znakomitych badaczy światowej sławy, wśród których znajduje się np. psycholog Lew Wygotski (1896-1934) – współzałożyciel i pracownik naukowo-badawczy Instytutu Eksperymentalno-Defektologicznego w Moskwie. Prowadził działalność kliniczną. Był profesorem psychologii w Instytucie Psychologii Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie, członkiem kolegiów redakcyjnych pism „Психология", „Педагогика". Wygotski to twórca teorii rozwoju psychiki ludzkiej, według której rozwój psychiczny jest uwarunkowany przez procesy historyczno-społeczne. Taki historyczno-społeczny charakter ma przede wszystkim język, którego znaki kształtują się w toku społecznej działalności ludzi, umożliwiając rozwój myślenia ludzkiego i przekształcając się w ten sposób z zewnętrznych form zachowania w wewnętrzne. Wygotski szczególnie interesował się procesem opanowywania pojęć naukowych w toku nauczania szkolnego. Na podstawie swoich dociekań sformułował tezę o decydującej roli nauczania szkolnego w procesie rozwoju psychiki ucznia. Twierdził, że nauczanie pełni tę rolę najskuteczniej wówczas, gdy programy i metody nauczania nie tylko odpowiadają temu poziomowi rozwoju, jaki uczeń już osiągnął, ale do pewnego stopnia wyprzedzają ten poziom. Był twórcą naukowych podstaw w zakresie różnych dziedzin pedagogiki specjalnej. Wygotski uznawany jest za klasyka psychologii ogólnej, rozwojowej, defektologii, psychologii mowy i psycholingwistyki, a jego oryginalne koncepcje psycholingwistyczne zapoczątkowały rosyjską szkołę badawczą, określaną jako Szkoła Wygotskiego. Zainteresowanie dziełem Wygotskiego przeżywa renesans na całym świecie, głównie w Stanach Zjednoczonych. Popularność jego koncepcji nieprawdopodobnie wzrasta, choć lektura tekstów Wygotskiego jest bardzo trudna. Z wieloma jego pracami czytelnik mógł się zapoznać dopiero kilkadziesiąt lat po ich powstaniu. Na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych jego prace zostały poddane

krytyce, obwiniano go zarówno o idealizm, jak i o wulgarny materializm. Do kanonu radzieckiej humanistyki jego nazwisko weszło dopiero w latach sześćdziesiątych[74].

4. STANISŁAW SZACKI

Stanisław Szacki (1878-1934), rosyjski pedagog pochodzenia polskiego, wskazywał na ważną rolę środowiska społecznego w procesie wychowania dziecka. Zapisał się on w historii pedagogiki jako orędownik swobodnego wychowania. Doświadczenie pracy pedagogicznej doprowadziło Szackiego do następujących wniosków: wzajemne oddziaływanie dzieci jest silniejsze niż oddziaływanie na nie dorosłych, starania wychowawców powinny zmierzać do utworzenia zwartej społeczności dziecięcej, elementy przymusu wykluczają skuteczność autorytetu dorosłych, dzieci powinny odczuwać zaufanie ze strony dorosłych i mieć pewność, że to nie siła stanowi o ich autorytecie, ale wiedza, doświadczenie i miłość do dzieci[75].

Z punktu widzenia tego badacza kwestie pedagogiczne od samego początku związane były z problemami społecznymi. W 1905 roku Szacki zorganizował zespół klubów dla młodzieży robotniczej. N. Gonczarow podkreślił, że głównym czynnikiem scalającym tę dziecięcą kolonię była praca: dzieci samodzielnie remontowały budynek kolonijny, urządzały jego wnętrza, gotowały. Dużą uwagę przywiązywano do wytworzenia atmosfery wzajemnego zaufania pomiędzy dziećmi a kierownictwem kolonii[76]. Założone przez Szackiego kluby dziecięce miały za zadanie stanowić uzupełnienie szkoły[77] i służyć dzieciom najbiedniejszych dzielnic Moskwy. Instytucja stopniowo się rozrastała, jej idee się upowszechniały, mając na celu kompensowanie

[74] Zob. *Wygotski Lew*, [w:] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny…*, s. 237; A. Zych, *Nota o autorze*, [w:] L. S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, Warszawa 2006; G. T. Wygodska, *O życiu L. S. Wygotskiego*, tłum. M. Marchowa, [w:] L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, A. Marchow, tłum. A. Brzezińska, T. Czub, Sz. Hejmanowski [et al.], Poznań 2002, s. 55-56. Istnieje wiele interpretacji idei Wygotskiego. Zob. szerzej: Н. Вересов, *Культурно-историческая психология Л. С. Выготского: трудная работа понимания (Заметки читателя)*, „НЛО" 2007, № 85, [Internet:] http://magazines.russ.ru/nlo/2007/85/be6.html – 07 V 2009.

[75] Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 148-149.

[76] Zob. *Ibidem*.

[77] W klubach prowadzono zajęcia muzyczne, taneczne, plastyczne, prace ręczne, rozwijano czytelnictwo i zainteresowania prostymi doświadczeniami fizycznymi i chemicznymi. Wiosną 1906 r. do klubów uczęszczało ok. 150 uczestników. Wkrótce uruchomiono eksperymentalne przedszkole, szkołę, kursy politechniczne, szwalnie dla dziewcząt, warsztaty dla chłopców. 6 XI 1906 r. zarejestrowano towarzystwo pod nazwą Settlement (VI osiedle). Szacki głosił konieczność walki o wszechstronny rozwój swobodnej, twórczej osobowości, w koloniach wprowadzał elementy samorządności. Baczną uwagę zwracano na twórczość dziecięcą i wychowanie przez sztukę, które zajmowały ważne miejsce w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 149-151.

ujemnego wpływu środowiska, szkodliwego wpływu ulicy, pozbawiającego dzieci ich dzieciństwa, a tym samym – pełni życia. Zadanie wychowawców polegało na organizowaniu życia dzieci, bez narzucania im czegokolwiek. Główne wymaganie, które Szacki stawiał sobie i swoim współpracownikom, to umiejętność rozumienia i podzielania zainteresowań dziecięcych, odczuwania jedności z nimi. Bezpostaciowa masa dzieci miała zostać zorganizowana w społeczność dzięki siłom wewnętrznym, tkwiącym w duszy każdego dziecka. Środowisko, w którym dzieci żyją, Szacki uważał za prawdziwą przyczynę ich niewoli, zaprzeczenie wolności. Wychowawca powinien odrzucić to zaprzeczenie poprzez wzniesienie go na wyższy poziom. Oznaczało to, że środowisko społeczne miało stać się punktem wyjścia do nauczania i wychowania. Wokół szkoły, stanowiącej wspólnotę dzieci i wychowawców, powinna się skupić cała praca dydaktyczno-wychowawcza, powinna być ona centrum pracy wychowawczej w mikrośrodowisku. Instytucja ta miała skompensować negatywne oddziaływanie otoczenia, a nawet – poprzez dzieci – przekształcać je. Szacki organicznie połączył ideę pracy szkolnej z życiem społecznym otaczającego szkołę środowiska, głosząc pogląd o determinującym wpływie środowiska na rozwój dziecka[78]. W 1911 roku zorganizował wraz z żoną stałą dziecięcą kolonię na wsi „Dziarskie życie" („Бодрая жизнь"), w której prowadził badania nad rolą wychowawczą grupy społecznej[79].

Jego największą inicjatywą pedagogiczną było stworzenie w 1919 roku I Doświadczalnego Ośrodka Oświatowego obejmującego zespół 5 przedszkoli, 16 szkół I stopnia oraz 3 szkoły II stopnia, a ponadto 2 internaty i muzea. Zakłady te stały się prototypem szkoły środowiskowej. Postawiono przed nimi zadanie wspomagania kulturalnego budownictwa w kraju poprzez prowadzenie eksperymentów i badań w zakresie różnorodnej działalności kulturalnej[80]. Jednak wskutek wojny domowej

[78] Zob. S. Sztobryn, *Pedagogika komunistyczna*, [Internet:] http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/luty,126/pedagogika_komunistyczna,556.html – 28 VIII 2008.

[79] Co roku przebywało tam 60-80 dzieci wybranych spośród aktywnych uczestników moskiewskich klubów dziecięcych. Kolonia wiejska stanowiła miejsce eksperymentów pedagogicznych Szackiego, polegających na tworzeniu kolektywu dziecięcego, wyrabianiu nawyków życia społecznego, rozwijaniu u dzieci zdolności poznawczych i twórczych. Za najważniejszą składową życia w kolonii N. Gonczarow uznał wychowanie przez pracę i wpływ tego wychowania na organizację życia i działania kolonii. Razem z żoną Walentiną Szacki napisał książkę *Dziarskie życie* (*Бодрая жизнь*), zawierającą opis przebiegu eksperymentu w kolonii. Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 153-154.

[80] Ośrodek ten stanowił poligon, na którym sprawdzano zasadność nowych idei pedagogicznych. Po zmianach w podejściu do edukacji i wychowania w 1932 r. ośrodek ten przekształcono w zwykłe „laboratorium pedagogiczne". Zaczęto odchodzić od idei swobodnego wychowania i psychologicznych podstaw edukacji na rzecz powrotu do pedagogiki, u źródeł której znajdowały się prace Uszyńskiego, Makarenki i Stalina. Ideałem stała się odtąd klasa w pełni kontrolowana przez nauczyciela, który miał w niej odgrywać główną rolę. Ponowne zainteresowanie „swobodnym wychowaniem" miało miejsce podczas chruszczowowskiej odwilży. C. Kelly sformułowała tezę o korporacyjnej tożsamości radzieckiej

i głodu, w następstwie problemów ekonomiczno-finansowych nie udało się zrealizować całego spektrum planowanych zadań. Ośrodek miał się zajmować pedagogicznymi problemami środowiska, czyli pedagogiką społeczną. Szacki zabiegał o powiązanie szkoły z życiem oraz o to, by stała się ona ośrodkiem życia kulturalnego swojego rejonu. Analiza podstaw pedagogicznych działalności praktycznej Szackiego, począwszy od 1905 roku, znalazła się w rozprawie *Nasz ruch pedagogiczny* (*Наше педагогическое течение*, 1922). Szacki sformułował w niej także cele wychowania i nauczania, które miały polegać na wychowaniu obywatela, internacjonalisty, kolektywisty, organizatora, realisty i świetnego fachowca z powołania. Postulował również konieczność podniesienia poziomu przekazywania wiedzy i ustanowienia systemu oświaty, którego fundamentem będzie jej upowszechnianie. Najbliższym celem procesu wychowania było natomiast organizowanie życia dzieci, przy czym należało uwzględniać ich okresy rozwojowe oraz zaspokajanie potrzeb najmłodszych poprzez wielostronne formy działania. Programy szkolne powinny być więc dostosowane do rodzajów dziecięcej działalności, a nie do poszczególnych przedmiotów czy nauczania kompleksowego. Nauczanie miało obejmować integrację trzech rodzajów doświadczeń: doświadczenia osobistego, doświadczenia zdobytego w ciągu zajęć w pracowniach szkolnych i doświadczenia stanowiącego dorobek ogólnoludzki w postaci wiedzy. Metoda ta miała zmuszać nauczyciela do wnikliwego postępowania zgodnie z aktualnymi potrzebami dziecka oraz zachęcać pedagoga do doskonalenia swojej pracy pedagogicznej. W warunkach szkoły środowiskowej pedagog powinien także stale

---

szkoły, której jedność była osiągana poprzez wprowadzane formy zachowania, rytuały (np. 1 września jako radosny rytuał wchodzenia w kolektyw i dzień jedności z Ojczyzną) oraz codzienną praktykę. Szkołę nazwała narzędziem kolektywnej socjalizacji, w której wiedza jest wartością wtórną w porównaniu z takimi cechami jak np. zorganizowanie, podporządkowanie zasadom grupy. Badaczka przytoczyła przykłady mające potwierdzić podobieństwo niektórych elementów szkolnego życia w ZSRR i na Zachodzie (otwartość na środowisko pozaszkolne, szkolny folklor). Radziecki system edukacji wyróżniała obecność jedynie państwowych szkół, a także państwowa propaganda podkreślająca wyjątkową troskę o dzieci w ZSRR. Tym samym, szkoła stała się centrum nadziei na wychowanie nowego pokolenia lojalnych obywateli. Włączenie do systemu edukacji pociągało za sobą rodzaj przystosowania się do państwa i jego wymagań. Radziecka szkoła stanowiła polityczne i społeczne narzędzie kształtowania posłusznych radzieckich obywateli. Jej oficjalny aspekt uważany był przez większość uczniów za stadium, które należało przebyć, a następnie jak najszybciej o nim zapomnieć. Szerzej na temat ideologicznej obróbki uczniów, organizacji pracy w klasie, nieformalnych relacji pomiędzy uczniami i postrzegania radzieckiej szkoły we wspomnieniach zob. К. Келли, *„Школьный вальс”: повседневная жизнь советской школы в послесталинское время*, „Антропологический форум” 2004, № 1, s. 104-155, [Internet:] http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/001/01_02_kelly.pdf – 23 XII 2011. O przemianach strukturalnych szkoły radzieckiej, stawianych przed nią zadaniach wychowawczych, stosowanych metodach i programach wychowawczych, a także o pozalekcyjnej działalności wychowawczej szkoły, roli organizacji pionierskiej w systemie wychowawczej działalności szkoły traktuje książka Ferdynanda Iniewskiego *Wychowawcza działalność szkoły radzieckiej*, Warszawa 1973.

obserwować zachodzące wokół niego zjawiska[81]. Szacki podkreślał znaczącą rolę wychowawczą zespołów dziecięcych: samorządów kolonijnych i szkolnych, których działalność powinna być skoncentrowana wokół konkretnych działań. Jak napisał Józef Krasucki: „Jego [Szackiego] szkoła miała wychowywać ludzi przygotowanych do życia w kolektywie, do pracy dla dobra ojczyzny i twórczego rozwijania własnej osobowości"[82].

Przed rewolucją działalność Szackiego cieszyła się sympatią społeczeństwa moskiewskiego i poparciem moskiewskich mecenasów, a popularność tę wzmacniały prześladowania ze strony policji. Po zmianie władzy, pod naciskiem współpracowników Szacki zdecydował się na współdziałanie z władzą radziecką, dzięki czemu jego ośrodek w okresie NEP-u cieszył się autonomią. Punktem wyjścia działalności wychowawczej Szackiego była konkretna osobowość dziecka, a nie oderwany ideał. Poglądy te sprawiły, że był oskarżany o „pseudosocjalizm" i „drobnomieszczaństwo". Mimo wstąpienia w szeregi partii komunistycznej, krytykował kierunek rozwoju radzieckiej szkoły, zarzucając jej, że ze szkoły pracy stała się szkołą bierną[83]. Należy również podkreślić, że w ujęciu Szackiego relacje wychowawczego oddziaływania dorosłego na dziecko nie sytuowały wychowanka w roli podatnego na wpływ przedmiotu, ale oparte były na rozumieniu jego indywidualnych potrzeb i zainteresowań.

5. KONSTANTIN WENTZEL

Indywidualność każdego dziecka podkreślał także kolejny orędownik nurtu swobodnego wychowania – Konstantin Wentzel (1857-1947). Swoje poglądy na ten temat wyłożył w pracach: *Etyka i pedagogika twórczej osobowości* (*Этика и педагогика творческой личности*, 1911-1912), *Wyzwolenie dziecka* (*Освобождение ребенка*, 1923), *Nowe drogi wychowania i edukacji dzieci* (*Новые пути воспитания и образования детей*, 1923). Ostrej krytyce poddał w nich starą szkołę, w której wychowanie przypominało tresurę, przeniknięte było dogmatyzmem i zawierało elementy przymusu. Oskarżał współczesne wychowanie o to, że przymusowo włącza wychowanków w krąg wartości religijnych, politycznych czy

[81] Oddział miejski ośrodka doświadczalnego mieścił się w Moskwie, a wiejski – pod Kaługą. Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 155-158.
[82] J. Krasucki, *op. cit*., s. 171-172.
[83] Zob. S. Sztobryn, *Pedagogika komunistyczna*… .

moralnych, które wyznają wychowawcy. Sprawia to, że osobowość dziecka nie może w pełni się rozwijać. Główne zadanie wychowania widział w rozwijaniu indywidualności, twórczej osobowości i wyzwoleniu w niej sił twórczych. Dziecko uważał za żywy materiał, który w swoim rozwoju podąża za własnymi prawami, określanymi przez jego indywidualność. Zadanie wychowania polegało zatem na odkryciu praw rozwoju danej indywidualności i wymagało wiedzy intuicyjnej[84]. Wentzel nie godził się na oderwanie szkoły od życia. Opowiadał się natomiast za rozwojem twórczości i samodzielności dzieci; dążył do wypracowania nowych metod wychowawczych, różniących się od oficjalnej pedagogiki. Stara szkoła miała zostać zastąpiona przez „Dom wolnego dziecka” („Дом свободного ребенка”), w którym nie było planu zajęć czy systemu klasowo-lekcyjnego z systematyczną nauką. W placówce główny nacisk kładziono na pracę ręczną i wychowanie aktywnego altruizmu (moralnej miłości). Przebywające w domu dzieci miały się łączyć w grupy w zależności od swoich zainteresowań. Nie istniałaby ponadto potrzeba obecności nauczycieli, których role spełnialiby rodzice. Dzieci miały otrzymać pełną swobodę samodzielnego rozwoju. Wentzel był także autorem jednej z pierwszych na świecie *Deklaracji praw dziecka* (*Декларация прав ребёнка*, 1917)[85].

Zwolennicy nurtu swobodnego wychowania uważali, iż rozwój dziecka jest procesem całkowicie spontanicznym, ukierunkowanym od wewnątrz przez wrodzone, odziedziczone siły. Tym samym rola wychowawcy miała zostać ograniczona do obserwacji, opieki oraz do stworzenia dziecku warunków do tego samoczynnego procesu.

---

[84] Zob. *Философско-педагогическая мысль второй половины XIX-начала XX века: период теоретико-культурологического осмысления содержания педагогического процесса в России. Идея свободного воспитания (К. Н. Вентцель)*, [w:] А. А. Гагаев, П. А. Гагаев, *op. cit.*, [Internet:] http://sbiblio.com/biblio/archive/gagaev_rus/04.aspx – 06 II 2012.

[85] Zob. В. Лещинский, Л. Мозгарев, С. Неделина, Е. Седова, *op. cit*. Siergiej Hessen za duchowego przywódcę ruchu swobodnego wychowania uznał Lwa Tołstoja. Z kolei Wentzla uważał za lidera tego ruchu, sprowadzając jego pedagogikę do następujących postulatów: 1. wychowanie jest procesem autonomicznym, 2. punktem wyjścia tego procesu jest wolność i aktywność wychowanka, 3. szkoła to wspólnota wychowawcza. Ruch swobodnego wychowania miał się różnić od zachodniego odpowiednika mniejszą naturalistycznością; był ponadto bardziej romantyczny – „głoszono nie tyle powrót do natury, co zwrot do życia, w którym winno nastąpić wewnętrzne wyzwolenie – szczególnie z więzów despotycznej władzy”. Zob. S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Łódź 1994, s. 149.

6. ANATOLIJ ŁUNACZARSKI

Anatolij Łunaczarski (1875-1933) był działaczem politycznym i oświatowym, publicystą i teoretykiem literackim. W latach 1917-1929 pełnił funkcję I Komisarza Ludowego ds. Oświaty RFSRR. Łunaczarski jest autorem licznych prac z zakresu pedagogiki, m.in. *Oświata i rewolucja* (*Просвещение и революция*), *Nowe zadania i drogi oświaty ludowej* (*Новые задачи и пути народного образования*), *Problemy oświaty ludowej* (*Проблемы народного образования*). Wiele miejsca poświęcił w nich problemom szkoły i zadaniom stojącym przed nauczycielem. Obok Nadieżdy Krupskiej Łunaczarski uważany jest za twórcę radzieckiego systemu oświaty i wychowania. Opierając się na programie oświatowym WKP(b), razem z Krupską brał udział w opracowaniu i wprowadzaniu w życie założeń radzieckiej szkoły, która miała łączyć nauczanie i wychowanie z pracą wytwórczą i sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi osobowości[86]. Lansowana przez Łunaczarskiego koncepcja zakładała nieustanne samodoskonalenie się człowieka, niezależne od nauki szkolnej. To dlatego Łunaczarski duże znaczenie przywiązywał do ośrodków oświaty pozaszkolnej: muzeów, bibliotek, teatrów itp. Aby ów wszechstronny rozwój był możliwy, konieczne było zintegrowanie wiedzy ogólnej ze specjalistyczną: „Chcemy wychować człowieka, który odznaczałby się harmonią swego rozwoju moralnego i duchowego oraz pełnym wykształceniem ogólnym, tak że w każdej chwili mógłby osiągnąć mistrzostwo w dowolnej dziedzinie"[87].

Wykształcenie miało mieć charakter naukowy, a proces nauczania powinien być ściśle związany z życiem. Łunaczarski propagował przyswajanie materiału nie metodą werbalną, ale aktywną i poglądową: poprzez wycieczki, spacery, rysowanie, modelowanie itd[88]. Nauczanie w nowej szkole miało mieć charakter politechniczny[89],

---

[86] Należy jednak podkreślić, że poglądy Łunaczarskiego i Krupskiej w wielu miejscach się różniły: nie uznawał on np. idei Krupskiej o dominacji „pracy produkcyjnej" w szkole, podkreślając, że „szkoła jest mimo wszystko szkołą". Zob. T. Красовицкая, *Статья для Большой энциклопедии Кирилла и Мефодия*, [Internet:] http://lunacharsky.newgod.su/issledovania/stata-dla-bolsoj-enciklopedii-kirilla-i-mefodia – 06 II 2012. Łunaczarski był odpowiedzialny za publikację dekretu „O likwidacji ocen" („Об отмене отметок") z 1918 r. Oceny powróciły do szkół dopiero w 1935 r. Zob. A. Зверев, *Мы очистили школу от мусора*, [Internet:] http://lunacharsky.newgod.su/issledovania/my-ochistili-shkolu-ot-musora – 06 II 2012.

[87] A. B. Луначарский, *О народном образовании*, Москва 1958, s. 72. Podaję. za: N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 45.

[88] Radzieccy działacze pedagogiczni zachęcali nauczycieli do wyjścia z „dusznych sal lekcyjnych" szkoły carskiej. Metodycy popierali organizowanie wycieczek w ramach zajęć (metoda ta rozwijała się już w szkole przedrewolucyjnej), coraz większe znaczenie przywiązywano do poglądowości nauczania. W szkole radzieckiej lat dwudziestych i trzydziestych szczególną rolę odgrywała „metoda kinowa"

a nie wąskozawodowy. W tym celu należało wybrać kilka gałęzi produkcji i poznawać je, poprzez co uczniowie mieli nie tylko zdobywać wiedzę naukową, ale także kształtować światopogląd komunistyczny. Praca wymieniana była także jako narzędzie kształtujące osobowość, charakter i wolę: „Dziecko powinno zrozumieć, że praca – to nie żarty, że to potęga, na której trzyma się społeczeństwo; powinno poczuć się malutkim pracownikiem w wielkim żywiole współpracy”[90]. Powyższy cytat przekonuje o dużym znaczeniu przywiązywanym do ideologiczno-światopoglądowych aspektów wychowania. Analizując politechniczną szkołę pracy, Łukasz Kurdybacha napisał, że w ujęciu Łunaczarskiego „ten typ szkoły jest całkowicie dostosowany do rozwoju psychicznego dzieci, ułatwia im aktywne przyswajanie wiadomości, przyzwyczaja do samodzielności i inicjatywy, przygotowuje do udziału w życiu ekonomicznym społeczeństwa”[91].

Wśród zadań szkoły Łunaczarski wymieniał przekazywanie uczniom zdobyczy przeszłości wchodzących w skład nowej kultury proletariackiej z jednoczesnym chronieniem ich przed starymi, szkodliwymi ideami[92]. Szkoła miała być ściśle

---

– emisja filmów fabularnych, dokumentalnych lub szkoleniowych w celach edukacyjnych. Rosnąca rola pokazów filmowych w procesie nauczania wywołała dyskusję, w ramach której zarzucano tej metodzie, że wypiera pedagoga i podręcznik z zajęć, zabierając cały czas lekcyjny. Pod koniec lat trzydziestych kino zaczęło odchodzić z praktyki szkolnej, oddając pierwszeństwo nauczycielowi i podręcznikom. Zob. С. Леонтьева, *Дискуссия о «живом слове»: к истории медиаобразования в советской школе*, „Неприкосновенный запас” 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/le10.html – 06 II 2012

[89] B. Skatkin, odwołując się do Lenina, napisał, iż niedopuszczalne jest utożsamianie kształcenia politechnicznego z zawodowym. Kształcenie politechniczne miało zaznajamiać uczniów z podstawowymi gałęziami produkcji, zbliżało do przygotowania zawodowego i stanowiło jego podstawę, ale nie zastępowało go. Zob. B. Skatkin, *Szkoła przyszłości*, tłum. T. Szymczak, „Wychowanie” 1966, nr 11, [w:] *Z doświadczeń pracy pedagogicznej w ZSRR*, wybór i oprac. J. Danecki, Warszawa 1968, s. 8. Już 11 XI 1917 r. Łunaczarski podpisał deklarację, która wprowadzała bezpłatne, obowiązkowe i politechniczne nauczanie w szkole, zapewniała jej świeckość, a także sygnalizowała konieczność zlikwidowania w najkrótszym czasie analfabetyzmu i zacofania kulturalnego. Zob. M. Szulkin, *Wstęp*, [w:] A. W. Łunaczarski, *O oświacie ludowej. Wybór pism*, tłum. W. Woroszylski, wybór i wstęp M. Szulkin, Warszawa 1961, s. 8.

[90] A. W. Łunaczarski, *Przemówienie na pierwszym Wszechrosyjskim Zjeździe Oświatowym (26 sierpnia 1918 r.)*, [w:] *Idem, O oświacie ludowej…*, s. 24. Komisarz postulował, by w szkole dzieci stopniowo przechodziły od zabawy do pracy, by zdobywały wiedzę, bawiąc się i by jednocześnie pracowały. Był więc zwolennikiem celowej zabawy. Co ciekawe, Łunaczarski często powoływał się na amerykańskie doświadczenia pedagogiczne, które oceniał bardzo pozytywnie. Zob. A. W. Łunaczarski, *O szkole klasowej. Burżuazyjna i komunistyczna szkoła pracy*, [w:] *Idem, O oświacie ludowej…*, s. 81-85.

[91] Ł. Kurdybacha, *Idee oświatowe…*, s. 100 i 102. Koncepcja Łunaczarskiego znajduje zwolenników również dziś; jego system pedagogiczny przeciwstawiany jest krytykowanemu współczesnemu systemowi oświaty w Rosji (który jest jakoby sprzeczny z potrzebami gospodarczymi Rosji, a także jej kulturą i polityką). Zob. np. В. Кумарин, *Концепция Луначарского*, [Internet:] http://lunacharsky.newgod.su/issledovania/koncepcia-lunacharskogo – 06 II 2012.

[92] Wśród wskazówek pedagogicznych Łunaczarski wymieniał nauczanie przyrodoznawstwa w sposób pozbawiony jakichkolwiek śladów mistycyzmu, z konsekwentnym wyjaśnianiem opartym na przesłankach materialistycznych. Zob. A. W. Łunaczarski, *Zadania wychowawcze szkoły radzieckiej*, [w:] *Idem, O oświacie ludowej…*, s. 179-190.

powiązana ze środowiskiem społecznym. Dużą rolę przywiązywał także do wykształcenia umiejętności współpracy w grupie i idei samorządu w szkole. Bycie członkiem kolektywu miało zapewniać możliwość pełnego i harmonijnego rozwoju cech indywidualnych, dlatego pedagog postulował, by szkoła łączyła indywidualizację z wychowaniem kolektywnym. Zabieg ten powinien gwarantować rozwój relacji interpersonalnych, współpracę pomiędzy członkami grupy z jednoczesnym wydobyciem ich indywidualnych zdolności. Ponadto, szkoła powinna być jednolita[93] i ogólnodostępna. Łunaczarski podkreślał również znaczenie rozwoju fizycznego dziecka – wychowanie fizyczne miało zapewnić sprawność i wydajność pracy[94].

Interesowały go także zagadnienia szeroko rozumianej estetyki. Łunaczarski stosował termin „kształcenie estetyczne”, który rozumiał jako zadanie rozwijania u człowieka twórczych zainteresowań pięknem, przekazywanie uczniom wiedzy i umiejętności w zakresie przedmiotów artystycznych. Zgodnie z tym założeniem, należało upiększać swoje życie, nadawać mu pełnię radości, co możliwe było po podniesieniu poziomu świadomości kulturowej. Związana była z tym konieczność wychowania estetycznego, rozwoju smaku estetycznego, by od lat dziecięcych nauczyć jednostkę rozumienia dzieł sztuki i twórczości artystycznej oraz utrwalić w niej pragnienie poznania piękna wytworów człowieka. Rozwój osobowości był więc traktowany jako proces uwewnętrzniania dzieł kultury powiązany z aspektami polityczno-światopoglądowymi. Podstawowe zadanie wychowania estetycznego zostało sformułowane przez Łunaczarskiego następująco: „Zasadnicze wykorzystanie wychowania artystycznego powinno polegać na znalezieniu takich sposobów oddziałania na uczucia dzieci, które by najsilniej i najtrwalej wychowały je w duchu komunistycznych instynktów, komunistycznych nawyków, komunistycznych odruchów”[95]. Wychowanie estetyczne było więc rozpatrywane w ścisłym związku ze światopoglądem i wychowaniem komunistycznym. Sztuka uważana była za cenne narzędzie oddziaływania ideologicznego; miała być ona powiązana ze społeczeństwem i jego sprawami oraz kierować się następującymi zasadami estetycznymi: realizmem,

---

[93] Jednolitość nie oznaczała jednakowości, ale charakteryzowała szkołę, która dawała wszystkim takie samo prawo wstępu do niej i prawa uzyskane po jej ukończeniu. Szkoła (szczególnie ta drugiego stopnia) miała być zróżnicowana, by zapewnić uczniom możliwość rozwoju zainteresowań. To w niej miała następować bezpośrednia nauka pracy. Pierwszeństwo dalszej nauki powinno się dawać dzieciom ludności pracującej. Zob. A. W. Łunaczarski, *O szkole klasowej. Burżuazyjna i komunistyczna szkoła pracy*, [w:] *Idem*, *O oświacie ludowej…*, s. 79-80; A. W. Łunaczarski, *Zasady szkoły pracy*, [w:] *Idem, O oświacie ludowej…*, s. 198-201.

[94] Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 46-49.

[95] A. W. Łunaczarski, *Zadania wychowawcze szkoły radzieckiej…*, s. 192.

ludowością i ideowością. Szczególne miejsce w wychowaniu estetycznym miało należeć do literatury pięknej, która powinna być pogodna i radosna, ponieważ – jak przekonywał – radość stanowi podstawowy element życia dzieci. Za kolejny ważny obszar realizacji wychowania estetycznego, będący jednocześnie środowiskiem socjalizującym, Łunaczarski uważał teatry, w tym także – teatry dziecięce, krzewiące amatorski ruch teatralny, sprzyjające rozwojowi wyobraźni, aktywności i zapewniające przeżycia estetyczne[96].

Irena Wojnar podkreśliła, że rewolucja październikowa otworzyła nowy rozdział w dziejach kultury i wychowania szerokich mas społeczeństwa. „Uwłaszczenie kulturalne" umożliwiło realizację programu wychowania kulturalnego i wychowania estetycznego. Łunaczarski twierdził, iż po przejściu pierwszego i drugiego etapu rewolucji, gdy sztuka z konieczności musi pozostać na drugim planie, w kolejnych etapach będzie ona istotnym elementem wychowania człowieka radzieckiego. Najważniejszym czynnikiem budowania takiej kultury socjalistycznej było wychowanie estetyczne, które od początku istnienia państwa radzieckiego otrzymało wysoką rangę polityczną i społeczną – już w 1918 roku przy Oddziale Reformy Szkoły Pracy powstała sekcja wychowania estetycznego, w której działalności udział brali m.in. Paweł Błoński i Stanisław Szacki. Wychowanie estetyczne miało stanowić integralną część procesu dydaktycznego w szkole. Każdy nauczyciel powinien wykorzystywać w swojej pracy takie środki, które inspirowałyby wysiłek myśli, przeżycia estetyczne. Szkoła radziecka miała być pozbawiona nudy i obojętności, a przepojona radością uczenia się, wykorzystująca wszystkie dziedziny sztuki. Poglądy te zostały sformułowane w pierwszych latach istnienia władzy radzieckiej[97]. Łunaczarski przypominał, że sztuka stanowi zarazem ideologię (poprzez organizowanie emocji mas ludzkich, na co sugerowano położyć największy nacisk) i proces produkcyjny (bierze udział w przebudowie środowiska materialnego). Koncepcja Łunaczarskiego akcentowała pluralizm kulturalny, szczególne społeczne znaczenie sztuki[98],

---

[96] Pierwsze teatry dla dzieci powstały w Piotrogrodzie (1918) i w Moskwie (1920). Zob. szerzej: N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 63-68.

[97] Bogaty materiał dokumentacyjny na ten temat zawierają tomy: *Революция – искусство-дети, материалы и документы, из истории эстетического воспитания в советской школе*, т. I, 1917-1923, Москва 1966, т. II, 1924-1929, Москва 1968. Podaję za: I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995, s. 218.

[98] Znacznie szerzej pole oddziaływania sztuki określiła Maria Gołaszewska, pisząc: „Sztuka jest jednym z doniosłych czynników poszerzających nasze aktualne doświadczenie i pomagających nam przełamywać utarte sposoby myślenia, działania i odczuwania. Znana to sprawa, że sztuka pokazuje nam, że «świat jest inny» – inny niż rysuje nam i utrwala społeczne doświadczenie. Są to chyba najważniejsze, aksjologiczne aspekty sztuki, jej rola w umacnianiu w nas i rozwijaniu wartości swoistych dla osobowości ludzkiej".

przekonywała o podstawowym związku, jaki zachodzi między wychowaniem estetycznym a wychowaniem moralnym. Był to ważny motyw radzieckiej pedagogiki estetycznej. Na ten temat wypowiadała się także Krupska. Idee wychowania estetycznego odżyły po II wojnie światowej – zostały wówczas skonkretyzowane jako założenia pedagogiczne doby pokojowego budownictwa socjalistycznego[99]. W stosunku do przedrewolucyjnych ujęć pedagogicznych, koncepcja Łunaczarskiego stanowiła propozycję rewolucyjną, opartą o nowy charakter wychowawczego oddziaływania na dziecko poprzez pracę. Należy jednak podkreślić, że za istotny środek internalizacji pożądanych norm i zachowań uznano szeroko rozumianą sztukę, która – obok powszechnie zakładanych w komunistycznym systemie wychowawczym pracy i kolektywu – miała oddziaływać na osobowość dziecka i kształtować ją.

7. ALEKSANDRA KOŁŁONTAJ

Znacznie dalej idące były propozycje rewolucyjnych zmian wychowywania dorastającego pokolenia autorstwa nestorki rosyjskiego feminizmu i zwolenniczki „wolnej miłości" Aleksandry Kołłontaj (1872-1952). Snuła ona wizje o nieuchronnym zmierzchu instytucji rodziny w nowopowstałym państwie radzieckim. W 1918 roku w referacie *Rodzina i państwo komunistyczne* (*Семья и коммунистическое государство*) twierdziła, że społeczne wychowanie dzieci jest podstawą nowych praw i zwyczajów życia. Opowiadała się za aktywnym uczestnictwem dzieci w społecznych formach wychowania, wśród których wymieniała: place zabaw, przedszkola, ogniska dziecięce. Głosiła konieczność zmiany społeczno-kulturowego środowiska dziecka. W jej przekonaniu, wąska rodzina, z nieodłącznymi kłótniami rodziców, skoncentrowaniu na interesach najbliższych członków rodziny, nie stanowi środowiska wychowawczego gwarantującego ukształtowanie „nowego człowieka"[100]:

> Семья перестает быть нужной. Она не нужна государству потому, что домашнее хозяйство уже не выгодно государству, оно без нужды отвлекает работников от более

Zob. M. Gołaszewska, *Aksjologia estetyki*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992, s. 32.

[99] Zob. szerzej: I. Wojnar, *op. cit.*, s. 216-229.

[100] Zob. А. Коллонтай, *Семья и коммунистическое государство*, Москва-Петроград 1918. Podaję za: J. Sadowski, *Rewolucja i kontrrewolucja obyczajów: rodzina, prokreacja i przestrzeń życia w rosyjskim dyskursie utopijnym lat 30. i 40. XX wieku*, Łódź 2005, s. 139.

полезного, производительного труда. Она не нужна самим членам семьи потому, что (...) задачу семьи – воспитание детей – постепенно берет на себя общество[101].

Kołłontaj opowiadała się za kolektywną koncepcją macierzyństwa, kierowaniem uczuć macierzyńskich w jednakowej mierze ku wszystkim dzieciom bez jakiegokolwiek wyróżniania własnego potomstwa. Koncepcja macierzyństwa, zakładająca odrzucenie więzów pokrewieństwa w wychowywaniu dzieci, znalazła odzwierciedlenie w powieści Fiodora Gładkowa *Cement* (*Цемент*, 1925), *Czerwonej gwieździe* (*Красная звезда*, 1908) Aleksandra Bogdanowa i antyutopijnej powieści Jewgienija Zamiatina *My* (*Мы*, 1920). Podstawę ideową walki z tradycyjnym modelem rodziny wyjaśnił Jakub Sadowski:

Rodzina tradycyjno-patriarchalna, naturalne środowisko dla relacji opartych na uznaniu duchowego autorytetu rodziców, stanowiła, z punktu widzenia marksistowskich utopistów, szczególnie szkodliwą (…) instytucję wychowawczą, powodującą wprowadzanie do życia społecznego i państwowego jednostki autonomicznej – jednostki o nieupaństwowionej, niezuniformizowanej świadomości[102].

W latach dwudziestych i trzydziestych wytoczono wojnę autorytetowi rodziny, który kształtował świadomość człowieka wewnętrznie wolnego. Jedynym autorytetem miała być władza państwowa, a „etyczne prawo" miało oznaczać całkowite wyrzeczenie się rodzica – wzorem takiej postawy był mit Pawlika Morozowa. W *Elementarzu komunizmu* (*Азбука коммунизма*, 1920) Nikołaj Bucharin i Jewgienij Prieobrażenskij pisali:

Отдельный человек принадлежит не себе самому, а обществу – человеческому роду. Только благодаря существованию общества каждый отдельный индивидуум в состоянии жить и развиваться. Ребенок потому принадлежит тому обществу, в котором и благодаря которому он родился, а не только лишь „обществу" своих родителей. Обществу же и принадлежит первейшее и основное право воспитания детей[103].

---

[101] А. Коллонтай, *op. cit.*, s. 140. „Rodzina przestaje być potrzebna. Nie jest potrzebna państwu, gdyż gospodarstwo domowe nie jest już dla niego korzystne, odciągając pracowników od pożytecznej, wydajniejszej pracy. Rodzina nie jest potrzebna samym jej członkom, ponieważ (…) zadanie (…) wychowywania dzieci stopniowo przejmuje państwo" (tłum. J. Sadowski). Podaję za: J. Sadowski, *op. cit.*, s. 55.

[102] *Ibidem*, s. 56.

[103] Н. Бухарин, Е. Преображенский, *Дошкольное воспитание*, [w:] *Азбука коммунизма*, Поезд-типография Политуправления Реввоенсовета 12 армии 1920, s. 128. Podaję za: J. Sadowski, *op. cit.*, s. 142. „Pojedynczy człowiek należy nie do siebie samego, lecz do społeczeństwa, do rodu ludzkiego. Jedynie dzięki istnieniu społeczeństwa każda jednostka z osobna jest w stanie żyć i rozwijać się. Dlatego też dziecko należy do tego społeczeństwa, w którym i dzięki któremu zostało zrodzone, nie zaś tylko do

Zgodnie z tymi poglądami, społeczeństwo mogło powierzyć rodzicom wychowanie dzieci, ale mogło również tego nie zrobić. Zakładano, że społeczne wychowanie dzieci przyniesie pokaźne korzyści materialne, gdyż matki mogłyby być dalej zaangażowane w proces produkcyjny. Odciążenie kobiet miało przyczynić się do ich szybszego powrotu do pracy. Radzieckie plakaty propagandowe przedstawiały sielankę życia kobiet, które zdecydowały się zostawić dzieci w żłobkach[104]. Jednak państwo nie posiadało instrumentów do realizacji tego zadania, dlatego propagowany model rodziny pozostał utopią.

Koncepcja Kołłontaj zakładała przedmiotowy model jednokierunkowego oddziaływania wychowawca-dziecko, przy czym podstawowym wychowawcą nie miał już być rodzic, ale dorosły z równą uwagą traktujący wszystkie dzieci. W ujęciu tym nie było miejsca na personalistyczny międzypokoleniowy układ ról i dokonywaną w jego ramach transmisję wartości. Funkcja rodziny w społeczeństwie uznana została za przebrzmiałą, deprecjonując tym samym to podstawowe środowisko socjalizacyjne dziecka. Przeniesienie funkcji wychowawczych na społeczeństwo miało na celu wykreowanie komunistycznego ideału wychowawczego z zaznaczeniem, że proces ten nie byłby zakłócany przez nieprawomyślne oddziaływanie ukształtowanych w poprzednim systemie rodziców.

8. NADIEŻDA KRUPSKA

Nadieżda Krupska (1869-1939) była pedagogiem-teoretykiem oraz działaczem polityczno-społecznym aktywnie uczestniczącym w opracowywaniu zasad oraz bezpośrednim organizowaniu systemu oświaty i wychowania w ZSRR. Po rewolucji zarządzała Wydziałem Oświaty Pozaszkolnej (w strukturach Komisariatu Oświaty Ludowej), gdzie zajmowała się pracą polityczno-oświatową wśród dorosłych. Kierowała także akcją likwidacji analfabetyzmu. W latach 1921-1930 przewodniczyła Głównemu Komitetowi Polityczno-Oświatowemu oraz Sekcji Naukowo-Pedagogicznej Państwowej Rady Naukowej przy Komisariacie Oświaty Ludowej (1921-1932). Od 1929 roku aż do końca życia zajmowała stanowisko zastępcy Ludowego Komisarza Oświaty, stając się tym samym jednym z twórców radzieckiego systemu edukacji.

---

rodziców. Społeczeństwu z kolei przysługuje pierwotne i podstawowe prawo wychowywania dzieci" (tłum. J. Sadowski). Podaję za: J. Sadowski, *op. cit.*, s. 60.

[104] Zob. J. Sadowski, *op. cit.*, s. 65.

Wykładała ponadto w Akademii Wychowania Komunistycznego i przewodniczyła Towarzystwu Pedagogów-Marksistów. Jej książka *Oświata ludowa i demokracja* (*Народное образование и демократия*, 1915) uważana była za pierwszą marksistowską pracę w dziedzinie historii i teorii pedagogiki. Znalazło się w niej przekonanie o konieczności wprowadzenia edukacji politechnicznej, stworzenia szkoły pracy, która byłaby ściśle związana z życiem (za tę pracę w 1936 roku Krupska otrzymała stopień doktora habilitowanego nauk pedagogicznych)[105]. W pierwszym okresie radzieckiej polityki szkolnej (1918-1923) Krupska traktowana była przez radzieckich pedagogów jako niekwestionowany autorytet pedagogiczny. Jak zapewniali jej apologeci, swoją pozycję miała zbudować nie tylko na podstawie wiedzy i doświadczenia, ale również dzięki doskonale wykształconym cechom osobowościowym, pozwalającym na jej konsolidację:

> Н. К. Крупская (...) была великим педагогом. Горячо и искренне любила она детвору, подрастающее поколение, и таким материнским теплом, такими чудесными навыками опыного товарища и учителя отличается ее беседа, общение с ними. Чтобы так любить детей, как Надежда Константиновна, и уметь так, как она, подходить к ним и работать для них, надо иметь особую любовь к самым росткам жизни, надо носить в самом себе несокрушимую убежденность в победе нового мира над миром зла, гнета и эксплуатации[106].

[105] Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 77-78.
[106] „N. K. Krupska (…) była wielkim pedagogiem. Gorąco i szczerze kochała dzieciarnię, dorastające pokolenie i takim macierzyńskim ciepłem, takimi cudownymi nawykami doświadczonego towarzysza i nauczyciela wyróżnia się jej rozmowa, komunikacja z nami. Żeby tak kochać dzieci, jak Nadieżda Konstantinowna, i umieć tak, jak ona, podchodzić do nich i pracować dla nich, trzeba mieć szczególną miłość do najmniejszych kiełków życia, trzeba nosić w samym sobie niezachwianą pewność zwycięstwa nowego świata nad światem zła, ucisku i eksploatacji”. Zob. З. Кржижановская, *Памяти Н. К. Крупской*, „Пропагандист”, Москва 1949, № 5-6, s. 43. Podaję za: Н. К. Крупская, *О детской литературе и детской книге. Статьи и высказывания*, Москва 1954, s. 6. Pierwsze kroki w działalności Krupskiej związane były właśnie z jej działalnością pedagogiczną. Przez kilka lat pracowała ona jako nauczycielka w niedzielnej szkole wieczorowej dla dorosłych. Twórczość Krupskiej obejmuje wiele różnych aspektów: ogólne kwestie pedagogiki, organizację edukacji ludowej, cele i zadania wychowania, proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole, więź szkoły z pracą i praktyką budownictwa socjalistycznego, wychowanie przez pracę i wychowanie politechniczne, dziecięcy ruch komunistyczny, wychowanie w rodzinie, wychowanie przedszkolne, wychowanie literackie, kształcenie kadr pedagogicznych i inne.

W centrum swojego systemu pedagogicznego Krupska postawiła pracę[107]. Podkreślała przy tym, że tylko taka praca daje pozytywny wynik, która jest na miarę sił dziecka, uwzględnia specyfikę jego wieku i ma określony cel. W procesie pracy miał zostać ukształtowany świadomy stosunek do wykonywanych czynności oraz zdyscyplinowanie. Cechy te składały się na matrycę, według której powinno być wychowywane dziecko. Podczas realizowanych zadań dzieci powinny mieć możliwość przejawienia inicjatywy. Praca miała sprzyjać rozwijaniu w dzieciach kolektywizmu, a także wyrobieniu zmysłu estetycznego, wpływając w ten sposób na konfigurację ich osobowości. Krupska uważała, że normy i zasady postępowania komunistycznego dzieci winny przyswajać w procesie aktywnej pracy, co wskazywało na czynny charakter moralności komunistycznej[108].

> Rzeczą konieczną jest wychowywać dziecko od najwcześniejszych lat w takich warunkach, żeby współżyło, bawiło się, pracowało oraz dzieliło się swymi radościami i smutkami z innymi dziećmi. Rzeczą konieczną jest, aby to wspólne życie było jak najpełniejsze, radosne, barwne. Przeżycia kolektywne powinny u dziecka kojarzyć się z szeregiem radosnych wzruszeń[109].

Krupska twierdziła, że współczesna rodzina jest daleka od idealnej i nie jest w stanie spełnić wszystkich zadań wychowawczych wobec dziecka. Wczesne wychowanie komunistyczne powinno być według niej realizowane poprzez zaangażowanie dzieci w działalność dziecięcych instytucji, sprzyjających wykształceniu w nich zachowań kulturowych i rozwojowi potrzeb społecznych. W zamierzeniu Krupskiej, nie powinny one odrywać dziecka od rodziny, ale usuwać to, co złe w wychowaniu rodzinnym. Postulowała więc połączenie wychowania rodzinnego i społecznego. Wstępne ogniwo w systemie wychowania młodego pokolenia stanowiły przedszkola. Krupska podkreślała wartość zabawy, której przypisywała zasadnicze i wielostronne znaczenie w procesie wychowawczym, uważając ją za sposób

---

[107] Tamara Krasowickaja zaznaczyła, że w artykule *Nie cierpiące zwłoki zadanie robotników* (*Неотложная задача рабочих*) Krupska zdecydowanie występowała przeciwko najemnej pracy dzieci i młodzieży do ukończenia przez nich 16. roku życia. Jednocześnie uważała, że dzieci w wieku 12-16 lat powinny pracować, ponieważ tego wymagają potrzeby ekonomiczne kraju. Wskazywała ponadto na siłę wychowawczą pracy. Dla porównania reforma szkolnictwa z 1916 r. wprowadzała możliwość organizacji zajęć z prac ręcznych, jednak były one nieobowiązkowe – o ich celowości decydował pedagog. Wprowadzenie praktycznych zajęć stanowiło odpowiedź na oskarżenia o zbytnią akademickość przekazywanej wiedzy. Krasowickaja napisała, że w ujęciu Krupskiej szkoła stanowiła „mechanizm produkcji wykonawców". Szerzej, także o stosunku Krupskiej do zachodniej myśli pedagogicznej, zob. Т. Ю. Красовицкая, *op. cit*.

[108] Zob. S. Litwinow, *Spuścizna pedagogiczna N. Krupskiej i zadania szkoły radzieckiej na obecnym etapie*, [w:] *Działalność pedagogiczna N. K. Krupskiej. Materiały z sesji*, Warszawa, marzec 1960, s. 41.

[109] N. Krupska, *Wychowanie społeczne*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i oprac. M. Szulkin, Warszawa 1951, s. 66.

poznawania otoczenia, środek organizujący i dyscyplinujący, przestrzeń, zapewniającą dziecku możliwość rozwijania inicjatywy. Wśród najważniejszych zadań wychowawczych przedszkola Krupska wymieniła troskę o zdrowie i rozwój fizyczny dziecka. Wielką wagę przywiązywała do wykorzystania w wychowaniu książek dla dzieci, które miały cechować się wysokim poziomem artystycznym i jak najbardziej realistyczną treścią. Ich autorzy powinni wystrzegać się wszystkiego, co mogłoby zdezorientować dziecko i utrudnić mu poznawanie świata. Krupska przyjmowała zasadę wychowania celowego, czym sprzeciwiała się idei wychowania swobodnego[110].

Krupska dokonała głębokiej krytyki szkoły carskiej. Zarzucała dawnej szkole, powszechnie nazywanej burżuazyjną, że jej cel uwarunkowany był nie interesem uczniów, ale interesem klasy rządzącej (burżuazji). Szkoła przeznaczona dla dzieci drobnej burżuazji w oczach Krupskiej stawiała przed sobą cel wychowania kadr biurokratycznych, które wspomagałyby burżuazję. Z kolei szkoła ludowa, chociaż przekazywała wiedzę i umiejętności, to procesowi temu towarzyszyło wpajanie ideologii burżuazyjnej[111]. Krupska podnosiła także problem samobójstw wśród uczniów na początku XX wieku, do których miały doprowadzać dzieci złe oceny w szkole, niepowodzenia na egzaminie czy strach przed reakcją rodziców. Te dramatyczne wydarzenia miały, według Krupskiej, świadczyć o nieprzystosowaniu ówczesnego systemu szkolnego do rzeczywistości, jego oderwaniu od życia i konieczności powstania nowego, zbudowanego na innych podstawach pedagogicznych[112]. Jednocześnie, Krupska zdecydowanie sprzeciwiała się poglądom zwolenników zamierania szkoły (głosili oni, m.in. postulat likwidacji podręcznika), do których

---

[110] Zob. Z. Woźnicka, *Krupska o wychowaniu przedszkolnym*, [w:] *Działalność pedagogiczna N. K. Krupskiej…*, s. 68-78. Już w przedszkolu dzieci miały otrzymywać przygotowanie społeczne poprzez uczestnictwo w demonstracjach, odwiedziny w domu robotnika, stały kontakt z robotnicami, chłopkami i pionierami. Zob. Н. К. Крупская, *Из статьи „Дошкольное воспитание”*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А. Константинов, Москва 1955, s. 253. Dzięki przedszkolom kobiety miały się wyzwolić od różnorodnych zależności i w pełni korzystać ze swoich praw. Celom tym służyła także działalność żłobków już dla kilkutygodniowych dzieci. Szczególne zapotrzebowanie na przedszkola przypadło na lata kolektywizacji, a gwałtowny wzrost ich liczby miał miejsce w latach pięćdziesiątych ze względu na rozbudowę przemysłu i ponowne zaakcentowanie wagi wychowania ideologicznego. Mimo znacznej liczby przedszkoli nie wszystkie dzieci, których rodzice wykazywali taką chęć, zostały objęte opieką przedszkolną. W przedszkolach od małego zaszczepiano nawyki pracy: trzylatki uczyły się nakrywać do stołu, sprzątać czy myć warzywa. Duży nacisk kładziono na współpracę. Zob. A. Kreusler, *Soviet Preschool Education*, "The Elementary School Journal" 1970, Vol. 70, № 8, s. 429-437, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/1000637 – 04 X 2011. Artykuł prezentuje wyidealizowaną rzeczywistość radzieckich instytucji przedszkolnych.

[111] Zob. Н. К. Крупская, *К вопросу о социалистической школе*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения…*, s. 169-171.

[112] Zob. Н. К. Крупская, *Самоубийства среди учащихся и свободная трудовая школа*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения…*, s. 32-39.

należał Wasilij Szulgin. Krupska podawała wiele wskazówek dotyczących treści i formy nowego podręcznika, który powinien zawierać tylko najniezbędniejszy materiał, jaki byłby w stanie zainteresować ucznia; podręcznik miał uwzględniać psychikę dziecka i jego wyobraźnię. Wiele prac pedagog poświęciła także zagadnieniom treści i metod wychowania w duchu moralności komunistycznej. Centralnym zagadnieniem było wyrobienie w dzieciach światopoglądu komunistycznego[113]. Za najważniejsze zadania szkoły Krupska uważała wychowanie w dziecku aktywności i samodzielności, co połączone miało być z rozwojem zdolności i kształtowaniem osobowości ucznia. Zadania te były nierozłącznie związane z funkcją edukacyjną i wychowawczą szkoły[114]. Nauczanie w szkole powinno być ściśle połączone z pracą wytwórczą. Szkoła powinna być placówką otwartą na otoczenie, zbliżoną do prawdziwego życia społecznego. Miało to wspomagać proces przyswajania przez ucznia pozaindywidualnych wzorów, norm i wartości. Nowa szkoła powinna zostać powiązana ze żłobkiem, placem zabaw dla dzieci, muzeum, biblioteką, warsztatami rzemieślniczymi, z farmą itd. Miała ona służyć rozwojowi wszechstronnych zamiłowań i uzdolnień dzieci oraz przejawianiu się ich talentów. Istotne było przy tym skoordynowanie zamierzeń szkolnych z planami gospodarczymi rejonu, co implikowało więź szkoły z życiem[115].

Od 1922 roku Krupska, pierwszy radziecki doktor habilitowany nauk pedagogicznych, pełniła funkcję redaktora odpowiedzialnego czasopisma „На путях к новой школе", które odegrało znaczącą rolę w kształtowaniu szkoły radzieckiej i rozwoju pedagogiki marksistowskiej. Swoje artykuły publikowała w radykalnych czasopismach pedagogicznych „Свободное воспитание", „Русская школа". Uważała, że zadaniem pedagoga jest poznanie procesu rozwojowego dziecka, co miało umożliwić

[113] Zob. S. Litwinow, *Spuścizna pedagogiczna N. Krupskiej i zadania szkoły radzieckiej na obecnym etapie*, [w:] *Działalność pedagogiczna N. K. Krupskiej…*, s. 41-51. Wychowanie internacjonalistyczne stanowiło składową wychowania komunistycznego. W szkołach należało zapoznawać dzieci z życiem innych narodów, organizować spotkania z dziecięcymi przedstawicielami różnych narodowości. Zbliżenie miało zostać osiągnięte dzięki wspólnym grom i wspólnej pracy. Ważna była także rola literatury prezentującej bohaterów różnych narodowości. Pierwsze wzmianki na temat kwestii internacjonalistycznej powinny dotyczyć narodów zamieszkujących ZSRR. Zob. Н. К. Крупская, *Интернациональное воспитание детей в начальной школе*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения…*, s. 601-606.

[114] Zob. Е. И. Руднева, *Вопросы дидактики в педагогической системе Н. К. Крупской*, Москва 1960, s. 80-81.

[115] Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 84. Już po rewolucji starano się zorganizować namiastkę szkoły pracy: w szkołach obecna była wówczas głównie praca o charakterze rzemieślniczym (dzieci uczono np. szycia, stolarstwa). Związek z produkcją realizowano poprzez wycieczki do fabryk. Mimo tych ograniczeń i nieraz karykaturalnych form szkoły pracy uczyniono pierwszy krok w kierunku urzeczywistnienia tej idei. Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 134.

właściwe zorganizowanie programu wychowawczego[116]. Bycie nauczycielem Krupska uważała za honorowy obowiązek. Dużą rolę przypisywała także organizacji pionierskiej.

W swoich pracach Krupska nawiązywała do prac wielu pedagogów działających w XVIII i XIX wieku, m.in. Jeana Jacques'a Rousseau, Johanna Pestalozziego, Roberta Owena, Henri de Saint-Simona, Charlesa Fourier'a. Większość swoich dzieł Krupska poświęciła wychowaniu młodzieży poprzez udział w pracy produkcyjnej w ścisłym powiązaniu z kształceniem politechnicznym[117]. Odwołując się do Marksa, Krupska ukazała w swoich artykułach idealny obraz nowej szkoły, urzeczywistnianej w społeczeństwie komunistycznym. Była zwolenniczką ścisłego związku szkoły z życiem społecznym i gospodarczym, z pracą produkcyjną dorastającego pokolenia. Podstawowym czynnikiem kształtującym wychowanie socjalistyczne w szkole radzieckiej miała być jej politechnizacja. Idea jednolitej szkoły pracy („politechnicznej") stała się podstawą ustawy o szkolnictwie radzieckim z 1918 roku[118].

Kształcenie politechniczne powinno stanowić nieodłączną część wykształcenia ogólnego i obejmować nie tylko poznanie podstawowych zasad naukowych głównych procesów produkcyjnych, ale także opanowanie nawyków posługiwania się prostymi narzędziami pracy. Tym samym sprzyjało ono wyborowi zawodu, przygotowywało młodzież do szybkiego opanowania kwalifikacji zawodowych, ale dawało także gwarancję, że uczeń nie stanie się specjalistą-rzemieślnikiem w wąskiej dyscyplinie. Kształcenie politechniczne realizowano poprzez organizowanie pracy uczniowskiej w szkolnych warsztatach. Dzieci najmłodsze miały wyrabiać nawyki pracy niezbędne

---

[116] W ujęciu Krupskiej nauczyciel powinien być nade wszystko działaczem społecznym i współorganizatorem nowego ustroju. Musiał posiadać umiejętność szybkiego orientowania się w otaczającej rzeczywistości i analitycznego badania jej. Winien znać otaczające go środowisko. Drugim podstawowym czynnikiem było opanowanie psychologii dziecka; kolejnym – wykształcenie dydaktyczno-metodyczne, znajomość planów i programów nauczania oraz wskazań metodycznych. Zob. K. Mariański, *Krupska o nauczycielu*, [w:] *Działalność pedagogiczna N. K. Krupskiej…*, s. 30-34.

[117] W rozprawie *Przyczynek do zagadnienia socjalistycznej szkoły* (*К вопросу о социалистической школе*, 1918) Krupska przedstawiła różnorodne zadania szkoły, wśród których znalazły się troska o zdrowie i higienę dzieci, konieczność wszechstronnego rozwoju sił psychicznych dziecka, kształtowanie wyobraźni dziecka (poprzez wychowanie estetyczne, teksty literackie), jego ekspresji i twórczości w różnych dziedzinach życia. Pedagog opowiadała się za dialektycznym ujęciem przedmiotów nauczania: treść nauczania na różnych lekcjach należało wiązać w całość, która miała odpowiadać realnym problemom życia. Zob. B. Suchodolski, *Słowo wstępne*, [w:] *Działalność pedagogiczna N. K. Krupskiej…*, s. 6-7. Krupska wypowiadała się również na temat metodyki wykładania poszczególnych przedmiotów szkolnych. Zob. Н. К. Крупская, *Избранные педагогические произведения…*, s. 665-685.

[118] Zob. szerzej: S. Sztobryn, *Pedagogika komunistyczna*, [Internet:] http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/luty,126/pedagogika_komunistyczna,556.html – 28 VIII 2008.

w życiu codziennym, np. przygotowanie jedzenia, sprzątanie itd.[119]. Kształcenie to miało znieść przeciwstawność pracy umysłowej i fizycznej. Według Krupskiej, nowa szkoła powinna być świecka[120] i ogólnie dostępna, pozbawiona podziału na klasy społeczne. Cele nowej szkoły radzieckiej Krupska określiła jako wychowywanie ludzi wszechstronnie rozwiniętych. Cechować ich miały świadome i zorganizowane instynkty społeczne, przemyślany i konsekwentny światopogląd; powinni oni rozumieć zachodzące wokół nich zdarzenia oraz być teoretycznie i praktycznie przygotowani do wszelkich rodzajów pracy. Krupska pisała, że celem, jaki stawia przed szkołą klasa robotnicza, jest wychowanie pokolenia potrafiącego realizować dążenia tej klasy. Szkoła miała wychować w dzieciach instynkty społeczne i zagłuszyć te skoncentrowane na własnej osobie i własności prywatnej. Młodzi ludzie powinni być przesiąknięci duchem kolektywizmu, świadomi tego, o co walczy klasa robotnicza[121]. Pisząc o celu wychowywania, Krupska podkreślała:

> Мы стараемся воспитать из наших ребят всесторонне развитых, сильных телом и сознанием людей, но не индивидуалистов, а коллективистов, не противополагающих себя коллективу, а составляющих его силу, поднимающих значение коллектива на новую ступень. (...) Мы считаем, что лишь в коллективе личность ребенка может наиболее полно и всесторонее развиться[122].

Krupska zabierała głos także w sprawie rozwiązania problemu bezdomności dzieci. *Bezprizornost'*[123] utożsamiała ona z kosztami rewolucji (беспризорность

---

[119] Pod koniec lat trzydziestych w szkołach zaczęto skracać wymiar godzin przeznaczonych na kształcenie politechniczne i przysposobienie do pracy, co spotkało się ze stanowczym protestem Krupskiej. Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 86-90.

[120] Krupska opowiadała się za tym, by propaganda antyreligijna rozpoczynała się jak najwcześniej, gdyż zagadnienia tej materii bardzo szybko znajdują się w kręgu zainteresowania dzieci. Propaganda ta powinna być wolna od przymusu, który mógłby wywołać przeciwny skutek, ostrożnie posługiwać się narzędziem ośmieszania, a przede wszystkim dużą uwagę przywiązywać do przyrodoznawstwa jako źródła wyjaśnienia wszelkich zjawisk. Zob. Н. К. Крупская, *Об антирелигиозном воспитании детей*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения…*, s. 250.

[121] Zob. N. Krupska, *Wyjątek z artykułu „Przyczynek do zagadnienia celów szkoły”*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych…*, s. 73-74.

[122] „Staramy się wychowywać z naszych dzieci wszechstronnie rozwiniętych, silnych ciałem i świadomością ludzi, ale nie indywidualistów, a kolektywistów, nie przeciwstawiających się kolektywowi, ale stanowiących jego siłę, podnoszących znaczenie kolektywu na nowy stopień. (…) Uważamy, że tylko w kolektywie osobowość dziecka może najpełniej i wszechstronnie się rozwinąć”. Zob. Н. К. Крупская, *Пионерское движение как педагогическая проблема*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения…*, s. 278.

[123] Termin *bezprizorny* (ros. беспризорный) tłumaczony jest zazwyczaj jako „dziecko bezdomne” i oznacza osobę niepełnoletnią, pozbawioną opieki oraz pozbawioną stałego miejsca zamieszkania. Drugi termin związany z tą problematyką to *beznadzorny* (ros. безнадзорный) – „dziecko pozbawione doglądu”. Określa się nim osobę niepełnoletnią, której zachowanie nie jest kontrolowane z powodu niewypełniania lub nienależytego wykonywania obowiązków dotyczących jej wychowania, edukacji

– издержка революции[124]) i dlatego była przeciwniczką stosowania terminu „defektywny moralnie" („морально-дефективный") w stosunku do bezdomnych dzieci, nazywając to sformułowanie pozostałością burżuazyjnego idealizmu filozoficznego. Jak przekonywała: „Есть затравленные, озлобленные, замученные, больные дети, но нет морально-дефективных"[125]. Stosowanie tego terminu w radzieckiej pedagogice Krupska tłumaczyła obawami przed niełatwym zadaniem, stojącym przed pedagogami, którzy podejmowali pracę ze szczególnie wymagającymi wychowankami, nie mając do tego odpowiedniego przygotowania. Co więcej, praca z dziećmi bezdomnymi uważana była za środek na trudnej drodze do zdobycia mieszkania, co było zdecydowanie piętnowane przez Krupską. Wyjaśniała ona, że stosowanie przez pedagogów tego terminu miało na celu zwolnienie ich od odpowiedzialności i konieczności szanowania godności dziecka *bezprizornego*. Ponadto termin ten sankcjonował przestępcze praktyki stosowane wobec dzieci, np. karcer i izolator. Krupska apelowała, by pracę z dziećmi porzuconymi prowadzili jedynie wrażliwi pedagodzy, umiejący zyskać zaufanie wychowanków i znaleźć z nimi wspólny język: „Беспризорные, заброшенные, больные ребята должны стать родными, любимыми детьми Советской Республики"[126].

Częścią spuścizny pedagogicznej Krupskiej są także zagadnienia wychowania estetycznego. W procesie tym nie należało tłumić naturalnego procesu wyrażania się poprzez różne rodzaje sztuki ani narzucać skomplikowanych, rozwiniętych form właściwych dorosłym. Przedmioty szkolne powinny zostać nasycone elementami sztuki. Dziecko miało nauczyć się wyrażać przez sztukę własne „ja", swoje myśli i uczucia oraz przyswajać doświadczenia i przeżycia innych. Mogło się to odbywać poprzez głębokie kolektywne przeżycia, wśród których Krupska wymieniła wspólne śpiewanie pieśni, wspólne gry, zespołową deklamację, a także pracę zespołową. Sztuka

---

i utrzymania przez rodziców lub opiekunów prawnych. Zob. *Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ „Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних" (с изменениями от 13 января 2001 г.)*, Глава I. *Общие положения*, [Internet:] http://femida.info/52/oospb001.htm – 21 VI 2010.

[124] Zob. С. Гомзикова, *Будущее России растет на асфальте*, [Internet:] http://svpressa.ru/society/article/44289/ – 14 VII 2011.

[125] „Są zaszczute, rozłoszczone, zamęczone, chore dzieci, ale nie ma defektywnych moralnie". Zob. Н. К. Крупская, *К вопросу о морально-дефективных детях*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения…*, Москва 1955, s. 234. Krupska opowiadała się także za tym, by losem *bezprizornych* zainteresowały się organizacje pionierskie i nie traktowały ich jak „zadżumionych", ale jak towarzyszy. Zob. Н. К. Крупская, *Выступление на Пленуме ЦБ Юных Пионеров*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения…*, s. 475.

[126] „Bezprizorne, porzucone, chore dzieci powinny stać się bliskimi, ukochanymi dziećmi Republiki Radzieckiej". Zob. *Ibidem*, s. 235.

miała pomóc dziecku lepiej uświadamiać sobie własne myśli i uczucia, w także sprzyjać głębszym odczuciom[127]. Odgrywała także znaczącą rolę w zaszczepianiu idei kolektywizmu.

W odróżnieniu od Kołłontaj, Krupska nie uważała rodziny za niepotrzebną instytucję wychowawczo-socjalizacyjną. Jednak powodzenie procesu internalizacji radzieckich wzorów zachowania i ukształtowanie zakładanej konfiguracji osobowości, opartej na nadrzędnym znaczeniu pracy i wtopieniu jednostki w kolektyw, wymagało ograniczenia roli rodziny. Temu celowi służyły wspierane przez Krupską placówki wychowania pozaszkolnego, a szczególnie organizacja pionierska. Realizacja zaplanowanych działań wychowawczych była łatwiejsza w środowisku pozaszkolnym, gdzie dokonywała się integracja z grupą poddawaną oddziaływaniu pedagoga-autorytetu.

9. PAWEŁ BŁOŃSKI

Potrzebę przeniesienia funkcji wychowawczych na kolektyw głosił także pedagog i psycholog Paweł Błoński (1884-1941). Mimo iż nie miał formalnego przygotowania teoretycznego z pedagogiki (ukończył filologię klasyczną), rozpoczął pracę nauczyciela pedagogiki, a następnie zapisał ważną kartę w dziejach tej dyscypliny w ZSRR. Działalność naukowa Błońskiego uwarunkowana była przez przekonanie, iż jego koledzy-pedagogowie nie znają pedagogiki oraz, że panuje wśród nich powszechny analfabetyzm pedagogiczny. Błoński napisał wiele ważnych prac pedagogicznych, m.in. rozprawę *Zadania i metody szkoły ludowej* (*Задачи и методы народной школы*, 1916), *Wprowadzenie do wychowania przedszkolnego* (*Введение в дошкольное воспитание*, 1913)[128]. W tej drugiej pracy występował przeciwko wspieranemu przez konserwatystów wychowaniu rodzinnemu i propagowanemu przez

---

[127] Zob. N. Krupska, *O zadaniach wychowania artystycznego*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych…*, s. 84-89.

[128] Inne ważne prace Błońskiego to: *Reforma nauki* (*Реформа науки*, 1919), *Zarys psychologii naukowej* (*Очерк научной психологии*, 1921), *Pedagogika* (*Педагогика*, 1922), *Podstawy pedagogiki* (*Основы педагогики*, 1925), *Psychologia w zarysie* (*Психологические очерки*, 1927). Wiele prac poświęcił problemom kształcenia nauczycieli, np. *O metodyce nauczania pedagogiki* (*К методике преподавания педагогики*, 1915), *Jak zostałem pedagogiem* (*Как я стал педагогом*, 1928). Nauczyciela starej szkoły Błoński uważał głównie za dydaktyka-wykładowcę, biernego służbistą. Tymczasem nauczyciel powinien być człowiekiem tworzącym i walczącym o kulturę oraz szkołę pracy. Miał być przepojony ideologią mas pracujących, znać ich życie i warunki bytu, posiadać zdolności organizacyjne, być zapalonym agitatorem i propagatorem nowej kultury. Choć wykształcenie nauczyciela było dla Błońskiego istotne, to stawiał je niżej niż jego wychowanie. Zob. P. Błoński, *Szkoła pracy*, [w:] *Idem*, *Pisma pedagogiczne*, tłum. W. Łubniewski, Cz. Kowal, wybór, wstęp i oprac. W. Łubniewski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1969, s. 227-231.

kadetów wychowaniu społecznemu. W *Kursie pedagogiki* (*Курс педагогики*, 1916) dał z kolei szeroki przegląd teorii i problemów pedagogicznych w pedagogice światowej. W książce zawarł wiele uwag pod adresem zwolenników wychowania naturalnego (Rousseau, Tołstoj, Key), szczególnie krytykując teorię wykorzenienia zła w dziecku i teorię traktującą wychowanie jako narzucanie woli dorosłych. Z kolei sam Błoński „wychowanie traktował jako rozwój naturalnych, wrodzonych właściwości dziecka, dokonujący się pod wpływem odpowiednich bodźców. Pracę wychowawczą rozumiał więc jako pomoc w naturalnym rozwoju dziecka (…)”[129].

Jeszcze przed rewolucją Błoński wypracował w ogólnych zarysach koncepcję przyszłej szkoły. Napisał głośne dzieło *Szkoła pracy* (*Трудовая школа*, 1919), w którym wyłożył zasady swojej koncepcji szkoły pracy produkcyjnej. Zebrało ono krańcowo różne recenzje. Jak przyznał, książka ta powstała pod wpływem idei Fröbla, Pestalozziego, Marksa, Deweya, Scharelmanna i innych działaczy oświatowych[130]. Błoński dokonał w niej gruntowanej krytyki starej szkoły ze względu na oderwane od życia programy, werbalne i katechetyczne metody nauczania, przestarzałe formy i środki nauczania. Krytykował nawyki wyłącznie książkowego procesu przyswajania wiedzy. Opowiadał się za nauczaniem całościowym, krytykując starą szkołę, która na pamięć uczyła izolowanych od siebie przedmiotów nauczania. W jego ujęciu szkoła miała być nie tylko miejscem nauki, biernej recepcji treści nauczania, ale przede wszystkim terenem wszechstronnego życia komuny dziecięcej: „Szkołę pierwszego stopnia traktujemy jako dziecięcą kooperację pracy, gdzie życie układa się na wzór życia kulturalnej rodziny pracującej; ściślej mówiąc, ze względu na wielką liczebność dzieci – na wzór życia kulturalnej komuny pracy”[131].

Wspomniana komuna miała spełniać funkcje wychowawcze, dydaktyczne, produkcyjne, wypełniać również wolny czas dzieci zajęciami twórczymi, czyli organizować całe życie dziecka. Jako centralny przedmiot w nowej szkole Błoński wskazywał życie społeczne człowieka. Szkoła miała przekazywać wiedzę zintegrowaną i wychowywać dziecko w duchu narodowym[132]. Jak przekonywał: „Zadaniem szkoły

[129] W. Łubniewski, *Wstęp*, [w:] P. Błoński, *Pisma pedagogiczne*, s. XIII. N. Gonczarow stwierdził, że Błoński biologizował wychowanie, uważając, że zachowanie człowieka uwarunkowane jest zachowaniem jego przodków, że w rozwoju umysłowym i moralnym dziecko przechodzi przez fazy rozwoju ludzkości (od okresu stadnego po okres cywilizacji). Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 114.
[130] Zob. P. Błoński, *Szkoła pracy*, [w:] *Idem*, *Pisma pedagogiczne…*, s. 3-4.
[131] *Ibidem*, s. 158.
[132] Zob. P. Błoński, *Zadania i metody nowej szkoły ludowej*, [w:] *Idem*, *Pisma pedagogiczne…*, s. 346-354.

jest nauczyć dziecko żyć. Żyć to znaczy poznawać i przekształcać rzeczywistość"[133]. Szkołę pracy nazywał szkołą-samorządem, w której dzieci wspólnie z dorosłymi organizują swoje życie. Czynnikiem organizującym życie dzieci, który nauczyłby je samorządności, miała być praca[134]. Tym samym szkoła miała stać się instrumentem przebudowy życia społecznego: „W procesie wychowania przez pracę dziecko rozwija się jako istota umiejąca zużytkować przyrodę do zaspokajania potrzeb własnych. Wychowanie przez pracę jest więc wychowaniem władcy przyrody"[135]. Szkoła pracy miała na celu wprowadzenie uczniów w świat kultury przemysłowej:

> Wychowanie jest procesem, a jako takie ma nie tylko cele ostateczne, lecz także punkt wyjścia. Tym punktem wyjścia są naturalne, wrodzone właściwości dziecka. Centralnym problemem wychowawczym szkoły pracy jest problem polegający na tym, aby biorąc za punkt wyjścia wrodzone właściwości dziecka, wprowadzić je we współczesną kulturę przemysłową[136].

Centralnym zagadnieniem szkoły pracy była według Błońskiego praca wytwórcza uczniów. Treścią szkoły nie mogły już być oderwane od życia procesy pracy, ale konkretna produkcja: „Szkoła pracy jest szkołą zhumanizowanej pracy i humanistycznych nawyków, ponieważ jej treścią podstawową jest praca społecznie wytwórcza, to znaczy ta strona działalności ludzkiej, której owocem są produkty niezbędne człowiekowi"[137]. Uczniowie mieli w teorii i praktyce zapoznawać się z podstawami współczesnej produkcji przemysłowej i rolniczej. Istotą propagowanego wychowania było opanowanie przez dziecko umiejętności posługiwania się narzędziami i techniką pracy. Aktualnie wykonywana praca miała stać się bardziej świadoma, zrozumiała i interesująca. W ten sposób dokonywała się transmisja kultury radzieckiej, w której naczelną wartość stanowiła praca. Cel pracy upatrywał Błoński w ogólnym rozwoju człowieka poprzez podjęcie pracy, która zorganizowałaby życie dzieci i wypełniła je treściami kulturalnymi. Wychowanie przez pracę rozpatrywał w ścisłym związku z kształceniem politechnicznym, które stanowiło integralną część wychowania komunistycznego. Praca była dla Błońskiego przede wszystkim środkiem wychowania społecznego. Znaczenie szkoły wzrastało, ponieważ rodzina uważana była za defektywne środowisko wychowawcze:

---

[133] *Ibidem*, s. 361.
[134] Zob. *Ibidem*, s. 73-74.
[135] *Ibidem*, s. 4.
[136] *Ibidem*, s. 19.
[137] P. Błoński, *Szkoła pracy…*, s. 143.

> Młode pokolenie nie może otrzymać wykształcenia i wychowania w rodzinie, ponieważ starsze jest jeszcze bardziej ciemne i bierne. Szkoła jest zatem podstawową instytucją wychowawczą. (…) Szkoła ludowa powinna być miejscem wychowania mas ludowych i powinna im dać to, czego nie może im dać ani rodzina, ani najbliższe środowisko[138].

Błoński uważał, że tylko szkoła politechniczna może zapewnić wysoki poziom kształcenia. Wiedza zdobywana w szkole powinna być przydatna uczniom w życiu codziennym, należało więc łączyć nauczanie z pracą produkcyjną. Błoński twierdził, iż należy wyrugować tradycyjne lekcje w ławkach, ponieważ organizacja procesu nauczania poza klasą i poza szkołą da lepsze efekty. Postulował rezygnację z systemu klasowo-lekcyjnego. Dużą uwagę przywiązywał do aktywności społecznej dzieci i młodzieży, ich zainteresowań, głównie praktycznych i kolekcjonerskich. Zwracał uwagę na zabawy naśladowcze, od których należało wychodzić w pracy wychowawczej[139]. Podobnie jak Krupska i Łunaczarski, Błoński podkreślał rolę wychowania estetycznego. Jego zdaniem, szkoła powinna przekazywać całościową wizję świata, dlatego należało organicznie powiązać ze sobą wykładane przedmioty. Instytucja ta miała być oparta na działalności samego dziecka, jego stopniowym samorozwoju, w którym wspomagać je będzie nauczyciel[140].

Na początku lat dwudziestych główne dzieło Błońskiego *Szkoła pracy* uważane było zarówno w ZSRR, jak i na Zachodzie za podstawowy i najlepszy wykład marksistowskiego ideału wychowania. Przyjmując koncepcje Krupskiej, Błoński rozwinął je w kierunku skrajnego industrializmu. Wychowanie przez pracę i do pracy miało polegać na tym, że dziecko w sposób planowy i zorganizowany ćwiczy się w celowej działalności, tworząc przedmioty pożyteczne dla ludzkości, tj. mające wartość użytkową.

Poglądy Krupskiej i Błońskiego odpowiadały temu okresowi radzieckiej polityki szkolnej, w którym żywiono wiarę w bliskie urzeczywistnienie pełnego ustroju komunistycznego. Wskazuje to na determinującą rolę czynników politycznych w dziedzinie koncepcji wychowawczych. Wszechstronny rozwój osobowości był celem wychowania tylko w zrealizowanym ustroju komunizmu integralnego, któremu

---

[138] *Idem*, *Zadania i metody nowej szkoły ludowej…*, s. 323.

[139] Zob. *Idem*, *Szkoła pracy…*, s. 119-144; W. Łubniewski, *op. cit.*, s. XXXVII-LIX. Obserwowanie dziecka podczas zabawy Błoński uważał za najlepszą formę poznania go. Dziecko powinno bawić się swobodnie, a zadaniem wychowawczyni było towarzyszenie mu podczas zabawy i ewentualne inspirowanie kolejnej. Pozytywnie wypowiadał się o zabawach konstrukcyjnych, bowiem przy pomocy odtwarzania (np. domu) dziecko zyskiwało wiedzę o otaczającym je świecie. Zachęcał także do lepienia, rysowania i gier ruchowych. Zob. P. Błoński, *Szkoła pracy…*, s. 30-44.

[140] Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 118-119 i 128-129.

odpowiadała właśnie szkoła pracy Błońskiego, stanowiąca swoistą utopię pedagogiczną. W okresie przejściowym ostateczny cel wychowania zacieśnił się do „wychowania bojownika o klasowe interesy proletariatu, a tym samym o interesy całej ludzkości". Przed szkołą postawiono zadania „zaszczepienie idei komunistycznych, w umysłach młodego pokolenia" oraz przygotowanie potrzebnych państwu „kwalifikowanych sił roboczych"[141].

W praktycznych realizacjach tych zamierzeń uczestniczył także Błoński, który objął kierownictwo naukowe eksperymentalnej szkoły pracy, tzw. Domu Dziecka im. III Międzynarodówki. Podstawą organizacji dydaktyczno-wychowawczej była praca produkcyjna. W szkole nie było klas ani przedmiotów nauczania (na podstawie założeń jego *Szkoły pracy*). Zamiast klas zorganizowano wieloprofilowe gabinety: elektrotechniki, radiotechniki, fotografiki, wiedzy o świecie, wiedzy rolniczej i inne. Wychowanków podzielono na trzy grupy: grupę przedszkolną[142], starszą grupę przedszkolną i grupę szkoły podstawowej. Obok pracy, zajęć z zakresu gospodarstwa domowego, uczniowie prowadzili rachunkowość, dużo czasu przeznaczano na czytelnictwo, wychowanie fizyczne i estetyczne. Wielu wychowanków Domu Dziecka ukończyło potem różne kierunki studiów[143].

Błoński został profesorem Pierwszego Państwowego Uniwersytetu Moskiewskiego (obok pedagogiki wykładał filozofię) oraz redaktorem naczelnym czasopisma „Народное просвещение" i członkiem redakcji kilku innych czasopism. Kierował Akademią Wychowania Socjalnego (później – Komunistycznego) [Академия социального воспитания, później – Академия коммунистического воспитания], której celem było kształcenie kadr nauczycielskich[144]. W 1924 roku rozpoczął się czteroletni okres jego zainteresowań pedologicznych. Pedologię traktował Błoński jako

[141] Zob. S. Sztobryn, *Pedagogika komunistyczna*, [Internet:] http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/luty,126/pedagogika_komunistyczna,556.html – 28 VIII 2008.

[142] Początkowa szkoła pracy (przedszkole) miała rozwijać się w warunkach zbliżonych do domu rodzinnego i koncentrować się na zajęciach domowych. Dzieci powinny być organizatorami życia domowego i uczyć się w szkole pożytecznych czynności. Do prac, w jakie można angażować dzieci w wieku przedszkolnym, Błoński zaliczył: pracę w gospodarstwie domowym, samoobsługę, prace w sadzie, doglądanie zwierząt domowych, przypatrywanie się tym, którzy pracują. Dzieci powinny otrzymać dużą samodzielność w zachowaniu się i w zajęciach, a przedszkole nie powinno być odgrodzone od starszych kolegów czy dorosłych. „Odróżniam swobodę od samodzielności z jej samorodną twórczością i jestem zwolennikiem tej ostatniej" – stwierdził Błoński. Zob. P. Błoński, *Szkoła pracy…*, s. 53. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 21-53 i 105-112.

[143] Zob. W. Łubniewski, *op. cit.*, s. XXIV. Błoński opracowywał radzieckie programy nauczania. Koncentrował się także na problemach szkoły wiejskiej – uważał, że treści nauczania powinny być powiązane z problematyką agronomii i agrotechniki, choć taki pogląd krytykowała Krupska, obawiając się zawężenia horyzontów dzieci. Zob. *Ibidem*, s. XXVII; N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 132-139.

[144] Zob. W. Łubniewski, *op. cit.*, s. XXII.

naukę o dziecku; gruntowną znajomość młodego człowieka uważał za niezbędny warunek dla efektywnej realizacji celów wychowawczych. Ostatnie lata życia poświęcił badaniom problematyki psychologicznej, koncentrował się także na problemach pamięci i myślenia ucznia[145].

W ujęciu Błońskiego dziecko miało być kształtowane w szkole, która powinna, oprócz zadania podstawowego, jakim było wprowadzenie ucznia w świat pracy, spełniać funkcje wychowawcze, dydaktyczne, a także organizować mu czas wolny. W koncepcji tej ideałem wychowawczym był człowiek pracy, od najmłodszych lat zdobywający nawyki, jakich wymaga proces produkcji. To praca miała organizować życie dorastającego człowieka i stanowić źródło wszechstronnego oddziaływania na niego, kreując w ten sposób ideał wychowawczy człowieka radzieckiego.

10. ANTON MAKARENKO

Praca stanowiła także potężne źródło wychowawczo-resjocjalizacyjnego oddziaływania na osobowość dziecka w ujęciu Antona Makarenki (1888-1939) – twórcy oryginalnego systemu wychowania komunistycznego. Jak stwierdził Marian Bybluk, ta nowa gwiazda radzieckiej pedagogiki pojawiła się niespodziewanie. Do historii odeszły już postacie i poglądy Krupskiej, Łunaczarskiego, Michaiła Pokrowskiego, Andrieja Bubnowa, w stosunku do których Stalin zgłaszał zastrzeżenia. Do lat czterdziestych udało się dożyć Szackiemu i Błońskiemu, jednak po wojnie zaczęła się coraz bardziej ujawniać różnica pokoleniowa, brakowało kandydatów na wybitnych pedagogów. Okres ten Bybluk nazwał „pedagogiką bez pedagogów", a wpływ na ten stan rzeczy miał ludobójczy mechanizm kultu Stalina oraz liczne wypaczenia w polityce oświatowej. Władze zdawały sobie sprawę z konieczności podjęcia działań niwelujących ten impas: „Wyjściem z sytuacji mogły być jedynie nowe twarze pedagogów sztandarowych, ideowych komunistów mogących odegrać rolę czołowych reprezentantów radzieckiej (co miało oznaczać – wyłącznie postępowej) myśli pedagogicznej i zainspirować swymi twórczymi dokonaniami do naśladowania

[145] Zob. *Ibidem*, s. XXIX-XXXV.

i ich wdrażania”[146]. Kampania poszukiwania nowego pedagogicznego idola wyniosła na piedestał niedawno zmarłego Antona Makarenkę[147].

W latach 1920-1927 Makarenko był organizatorem i kierownikiem Kolonii im. A. M. Gorkiego dla nieletnich i młodocianych przestępców pod Połtawą. Opracował tam system kolektywu dziecięcego opartego na wychowaniu przez pracę w rolnictwie i warsztatach. Od 1927 roku organizował Komuną im. F. Dzierżyńskiego w Charkowie – zakładu dla zdeprawowanej młodzieży, którym następnie kierował. W instytucji tej wprowadził złożone formy pracy przemysłowej: wychowankowie wytwarzali tam aparaty fotograficzne marki FED i wiertarki elektryczne, co wymagało opanowania precyzyjnych nawyków pracy. Komuna miała osiągnięcia gospodarcze, stała się nawet samowystarczalna. O sukcesie działań prowadzonych przez Makarenkę świadczy fakt, że jego podopieczni pomyślnie kończyli szkołę średnią, a wielu kontynuowało naukę na studiach[148]. Komuny pracy zostały z czasem przekształcone w zwykłe zakłady przemysłowe[149].

Makarenko zajmował się także działalnością pisarską, w której wszechstronnie przedstawił system oddziaływań pedagogicznych na młodzież. Wychodził z założenia, że zadania wychowawcze wynikają z ogólnych zadań budownictwa komunizmu, a podstawowa forma wychowania, jaką stanowi kolektyw, z charakteru nowych socjalistycznych stosunków. Styl kolektywu – połączenie wysokich wymagań z zaufaniem i szacunkiem dla ludzi – to tylko odbicie stylu życia społecznego. Rozwój kolektywu kojarzył się z wytwarzaniem systemu więzi społecznych, opartego na dążeniu do solidarności jego uczestników we wspólnej pracy i organizacji życia społecznego[150].

Rozważając relację tego, co jednostkowe i tego, co grupowe w pedagogice Makarenki, Janusz Tarnowski stwierdził:

> Pedagogika makarenkowska niewątpliwie stawia grupę ponad jednostką: interesy całego kolektywu wyższe są niż jego poszczególnych członków. Z drugiej jednak strony Makarenko

[146] M. Bybluk, *Przemiany demokratyczne edukacji w Rosji*, Kraków 2003, s. 121.
[147] Szerzej na temat kreowania pedagogicznej gwiazdy Makarenki, perypetii rozwoju „makarenkoznawstwa”, ostrej dyskusji wokół jego spuścizny, demitologizacji pedagoga, krytyce Makarenki jako „idola państwowo-totalitarnej i autokratyczno-komunistycznej pedagogiki” zob. *Ibidem*, s. 119-132.
[148] O realizacji przez Makarenkę założeń pedagogiki opiekuńczej zob. I. Pyrzyc, *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 1998, s. 115-129.
[149] Zob. *Сиротство и беспризорность в России: история и современность,* авторы-составители В. Н. Занозина, Е. М. Колосова, А. Н. Чистиков, Санкт-Петербург 2008, s. 97-98.
[150] Zob. hasło: *Makarenko Anton Siemionowicz*, [w:] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny…*, s. 116-117.

bardzo ceni prawo i wartość każdej osobowości. Chce on stworzyć taką metodę wychowawczą, która zapewni poszczególnemu młodemu człowiekowi zachowanie jego odrębności oraz rozwój możliwości jemu tylko właściwych. Metodą tą jest właśnie, według Makarenki, wychowanie przez kolektyw, w kolektywie i dla kolektywu[151].

W systemie pedagogicznym Makarenki naczelne miejsce zajmowało wychowanie kolektywu[152]. Miał on stanowić grupę społeczną, której członków łączy swoista więź, a mianowicie wykonywanie zadań sprzyjających rozwojowi ustroju socjalistycznego. Tylko w kolektywie, będącym nową formą wychowania, jednostka miała uzyskać możliwość wszechstronnego rozwoju. Dzięki byciu członkiem kolektywu w jednostce kształtował się świadomy stosunek do spraw społecznych, wyrabiane były nawyki społeczne i koleżeńskie współdziałanie, jak również nawyki organizatorskie. Kolektyw miał funkcję wychowawczą; do jego zadań należało także kształtowanie i umacnianie woli, męstwa, uporu w dążeniu do celu oraz doskonalenie osobowości. Pierwszeństwo należało oddawać interesom wspólnym, a wychowanie powinno sprowadzać się do uznania, że cele osobiste mają służyć również dobru ogólnemu. Tylko człowiek, który uznaje wyższość perspektywy kolektywnej nad osobistą, mógł być uznany za człowieka typu radzieckiego. Szczególna więź łączyła

---

[151] J. Tarnowski, *Pięćdziesięciolecie przyjaźni z Makarenką*, [w:] *Antoni Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne z końca wieku*, red. M. Bybluk, Toruń 1999, s. 37.

[152] W. Siniajew w broszurze *Kształtowanie kolektywu dziecięcego* opisał własną dwuletnią pracę pedagogiczną w klasie chłopców, szczególną uwagę zwracając na konieczność poszukiwania w klasie aktywu, od którego należy rozpocząć pracę wychowawczą i który stanowiłby przykład dla pozostałych uczniów. Autor podkreślił ważną rolę zajęć pozalekcyjnych, zadań społecznych i ich rolę integrującą uczniów z nauczycielem, a także odpowiedzialność rodziców i nauczycieli za proces wychowania i kształcenia. Siniajew ukazał błędne postawy nauczycieli, nieumiejących nawiązać kontaktu z dziecięcym kolektywem i zniechęcających ich do współpracy. Autor odwoływał się do doświadczeń pedagogicznych Makarenki. Przekonywał, że wychowawca powinien kierować działalnością aktywu, a jednocześnie starać się rozwijać wśród uczniów samodzielność. W broszurze pojawiły się także elementy deprecjonujące zagraniczne systemy oświaty: wspomniano np., że co roku w amerykańskich szkołach brakuje miejsc dla 6 milionów dzieci, w Indiach dzieci uczą się na ulicach, a połowa ludności Turcji to analfabeci. Te przykłady skontrastowano z sytuacją w ZSRR, gdzie „(…) każde dziecko ma zapewnione miejsce w widnych, obszernych i ciepłych szkołach". Zob. W. Siniajew, *Kształtowanie kolektywu dziecięcego*, tłum. H. Zylbertalowa, Warszawa 1954, s. 25. Według Makarenki, szkoła jako podstawowy typ instytucji państwowej powinna przygotowywać dorastające pokolenie do życia i pracy, wywierając wpływ na inne instytucje wychowawcze, przede wszystkim na rodzinę. Szkoła, rodzina, Komsomoł, organizacja pionierska, kolektywy produkcyjne powinny ściśle ze sobą współpracować, a wiodącą rolę powinna odgrywać szkoła jako centrum pedagogiczno-metodyczne, dysponujące profesjonalną kadrą. W prowadzonej przez Makarenkę kolonii szkoła stanowiła centralne ogniwo jego systemu pedagogicznego. Dużą uwagę Makarenko przywiązywał do wychowania politycznego kształtującego światopogląd komunistyczny. Występował jako entuzjasta pracy pozaszkolnej, wychowania fizycznego, zaszczepiania miłości do przyrody i ojczystego kraju. Rozwój indywidualnych zainteresowań uczniów miał być możliwy dzięki działalności w różnorodnych kółkach zainteresowań i klubach. Zob. *Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современная школа*, отв. ред. И. А. Каиров, Воронеж 1981. O metodach prowadzenia wieloprofilowej pracy pozaszkolnej w ZSRR pod koniec lat czterdziestych zob. W. Dewitzowa, R. Polny, *Z kraju radosnego dzieciństwa*, b.m.w. 1950.

członków kolektywu podstawowego (klasę, ogniwo) ze względu na częstość kontaktów i przyjaźnie[153]. Jak stwierdził N. Gonczarow: „Makarenko traktował kolektyw dziecięcy jako czynnik komunistycznego wychowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości, jako przejaw radzieckiego życia społecznego”[154]. Kolektyw ukazuje specyfikę radzieckiego przekazu kulturowego; praktyki socjalizacyjno-edukacyjne zostały w środowisku dziecięcym skoncentrowane wokół grupy, która oprócz wsparcia mogła także zapewniać kontrolę zachowania swoich członków. Według Makarenki, kolektyw powstaje następująco: najpierw tworzy się aktyw z kilku najbardziej zaangażowanych członków grupy, którzy stopniowo wciągają do zadań coraz więcej członków, aż cele kolektywu staną się bliskie wszystkim. Jednocześnie dynamika rozwoju kolektywu polega na stawianiu sobie przezeń celów początkowo bliższych i prostszych oraz stopniowym przechodzeniu do celów coraz bardziej złożonych i dalekich[155]. Dużą uwagę Makarenko przywiązywał do solidarności w grupie rówieśniczej oraz rozwijania poczucia własnej godności.

Makarenko głosił uniwersalne poglądy na temat konieczności przywiązywania wielkiej uwagi do wychowania dzieci – przyszłych obywateli kraju, historię którego będą tworzyć, podkreślając jednocześnie, że mogą być one szczęściem lub niedolą starości rodziców. Przypominał rodzicom o wielkiej odpowiedzialności, jaka spoczywa na nich w związku z wychowaniem najmłodszych. Przestrzegał, że łatwiej jest dobrze wychować dziecko niż korygować złe wychowanie. Pedagog skontrastował współczesną mu rodzinę radziecką z rodziną przedrewolucyjną, w której dominował ojcowski despotyzm. Z kolei rodzina radziecka stanowiła wolny zespół, a opieka rodzicielska miała optymalny charakter wtedy, gdy w rodzinie było kilkoro dzieci. Taki stan rzeczy od najmłodszych lat przyzwyczajał dziecko do życia w zespole i wpajał umiejętność współżycia. Makarenko zwracał uwagę na wagę określenia celu wychowania dziecka: „W waszej rodzinie i pod waszym kierunkiem rosną przyszli obywatele, przyszli działacze, przyszli bojownicy. Jeżeli wychowacie marnego człowieka, spowodujecie nieszczęście nie tylko własne, lecz także wielu ludzi i całego kraju”[156] – przestrzegał, przypominając także o tym, że własny sposób postępowania rodziców ma znamienny wpływ na dzieci. Proces wychowania wymaga, zdaniem

[153] N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 173-181.
[154] *Ibidem*, s. 173.
[155] Zob. hasło: *Kolektyw*, [w:] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny…*, s. 91.
[156] A. S. Makarenko, *Ogólne warunki wychowania rodzinnego*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie*, tłum. J. Wierzbicka, Warszawa 1949, s. 10-11.

Makarenki, powagi, prostoty i szczerości. Rodzicie powinni znać otoczenie dziecka, korygować jego zachowanie z jednoczesnym unikaniem prowadzenia go za rękę. Sens pracy wychowawczej polegać miał na zorganizowaniu rodziny, życia osobistego i społecznego rodziców oraz życia dziecka[157].

W 1937 roku ukazała się słynna *Książka dla rodziców* (*Книга для родителей*), stanowiąca zbiór esejów i obrazków napisany przy współudziale żony Galiny. Książka ta prezentowała radziecką rodzinę jako kolektyw, wspólnotę, o którą wszyscy powinni dbać, pielęgnując jej jedność. Makarenko wskazywał na różnice pomiędzy realizacjami tego podstawowego środowiska socjalizującego w społeczeństwie socjalistycznym i w społeczeństwie Rosji carskiej (wspomina np. chciwą, nie mającą żadnego zajęcia rodzinę książęcą, spędzającą czas na pustych rozmowach, małżeństwa kojarzone na podstawie warunków finansowych, dwulicowość moralną). W przeciwieństwie do dawnych czasów, członek radzieckiej rodziny traktował pieniądze jako środek realizacji swoich potrzeb, miał szeroki wybór dróg i możliwości życiowych, cechowała go komunistyczna moralność. Makarenko przypominał o odpowiedzialności ciążącej na rodzicach, wskazywał błędy i problemy wychowawcze oraz proponował ich rozwiązanie, dużą uwagę przywiązując do autorytetu rodziców. Pedagog pisał o społecznym procesie wychowania dziecka, w którym dominującą rolę odgrywa nie jednostka, ale ludzie (głównie rodzice i pedagodzy), rzeczy, zjawiska, wszelkie przejawy życia radzieckiego. Rodzina radziecka powinna od najmłodszych lat wychowywać w dziecku doświadczenie solidarnych działań, uczyć je pokonywania trudności, a tym samym prowadzić do wrastania dziecka w radziecką kulturę społeczną. Poczucie solidarności miało nie ograniczać się tylko do ram rodziny, ale koncentrować się na szerokiej przestrzeni radzieckiego i ogólnoludzkiego życia[158].

Do najważniejszych, uniwersalnych i aktualnych założeń koncepcji pedagogicznej Makarenki Ireneusz Pyrzyc zaliczył: wychowanie człowieka szczęśliwego, wychowanie przez pracę[159], perspektywę jako czynnik wychowania[160],

---

[157] Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 5-15.

[158] Zob. A. C. Макаренко, *Книга для родителей*, [w:] *Idem*, *Сочинения*, т. IV, Москва 1951, s. 9-337.

[159] Makarenko podkreślał, że jedynie wychowanie oparte na pracy można nazwać prawdziwym wychowaniem radzieckim. Od nauczenia człowieka właściwego wykonywania pracy zależeć miała nie tylko jego wartość jako obywatela, ale i jego dobrobyt. Wychowawca powinien uczyć pracować twórczo – taki rodzaj pracy był możliwy, gdy człowiek odnosił się do pracy z upodobaniem, szukając w niej zadowolenia. Ponadto wychowanie przez pracę miało znaczenie moralne, kształtując koleżeństwo i zapewniając duchowy rozwój człowieka oraz dając mu szczęście. Pierwszym krokiem na drodze do uzyskania kwalifikacji zawodowych miała być praca domowa. Zob. szerzej: A. S. Makarenko, *Wychowanie oparte na pracy*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie…*, s. 57-69. Bycie aktywnym członkiem gospodarstwa rodzinnego miało prowadzić do wykształcenia w dziecku wielu pozytywnych

dyscyplinę jako rezultat wychowania, zabawę jako potrzebę i formę wychowania dziecka[161]. Osiąganie szczęścia Makarenko rozpatrywał w aspekcie życia w ustroju socjalistycznym: źródłem szczęścia miała być własna aktywność człowieka na rzecz swego rozwoju (praca nad samorealizacją), a szczególnie wobec innych[162]. Makarenko twierdził: „Jestem przekonany, że cel naszej pracy wychowawczej nie sprowadza się wyłącznie do wychowania człowieka-twórcy, człowieka-obywatela, zdolnego do najwydatniejszego udziału w budowie państwa. Powinniśmy wychować człowieka, który jest zobowiązany być szczęśliwym"[163]. Z kolei wychowanie przez pracę miało na celu wychowanie przyszłego obywatela, zapewnienie mu dobrobytu, rozumienie pracy jako działalności twórczej, wyrobienie właściwego stosunku do innych ludzi, fizyczny i psychiczny rozwój człowieka oraz powodzenie osobiste. Wdrażanie dzieci do pracy miało się dokonywać już podczas zabawy; w miarę dorastania dziecka praca powinna być stopniowo wyodrębniana z zabawy. Podjęcie pracy przez dziecko miało wynikać z: jego potrzeb i zainteresowań, prośby lub nakazu wychowawcy[164]. W koncepcji wychowania Makarenki dyscyplina zajmuje jedno z zasadniczych miejsc. Miała być ona nie tyle kategorią porządkową, co moralną i stanowić ogólny wynik prawidłowo prowadzonej pracy wychowawczej[165]. Makarenko szeroko wypowiadał się na temat

---

cech: kolektywizmu, uczciwości, zapobiegliwości, dbałości, odpowiedzialności, zdolności orientowania i organizowania się. Zob. szerzej: A. S. Makarenko, *Gospodarstwo rodzinne*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie…*, s. 71-83.

[160] Poczucie perspektywy, jutrzejszego dnia przynoszącego radość miało stanowić „bodziec ludzkiego życia". Zob. szerzej: I. Pyrzyc, *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej…*, s. 107-109.

[161] Zabawę uważał Makarenko za swoistą potrzebą dziecka i kolektywu, formę aktywności, która powinna przenikać całe życie wychowanków i stopniowo przeobrażać się w pracę. Zob. szerzej: A. S. Makarenko, *Zabawa*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie…*, s. 43-56. Dużą uwagę przywiązywał także do wychowania kulturalnego, które nazwał obowiązkiem rodziny, szkoły i społeczeństwa: „Wychowanie kulturalne powinno się zaczynać bardzo wcześnie, o wiele wcześniej niż nauka czytania, gdy tylko dziecko nauczy się rozglądać, odbierać wrażenia słuchowe i jako tako mówić". Zob. A. S. Makarenko, *Kształcenie upodobań kulturalnych*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie…*, s. 86. W każdej rozrywce kulturalnej rodzice i dzieci mieli wyczuwać „nić, wiążącą ich z narodem radzieckim i naszym socjalistycznym ustrojem". Zob. *Ibidem*, s. 97. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 85-97. O roli zabawy jako podstawowej działalności dziecka zob. I. Pyrzyc, *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej…*, s. 114-115.

[162] Zob. I. Pyrzyc, *Ponadczasowość podstawowych założeń koncepcji pedagogicznej Antoniego Makarenki. Analiza krytyczna*, [w:] *Antoni Makarenko…*, s. 38-40 i 48.

[163] A. Makarenko, *Dzieła*, t. 5, Warszawa 1957, s. 191. Podaję. za: I. Pyrzyc, *Ponadczasowość podstawowych...*, s. 41.

[164] Zob. I. Pyrzyc, *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej…*, s. 105.

[165] Pedagog podkreślał, że dyscyplinę tworzą nie środki dyscyplinarne, ale cały system wychowania, środowisko, całokształt wpływów, którym podlegają dzieci. Karę uważał za bardzo trudne zagadnienie, wymagające od wychowawcy wielkiego taktu i ostrożności, dlatego radził w miarę możliwości unikać kar, starając się natomiast przywrócić właściwy system (w koncepcji Makarenki była to dziedzina pracy wychowawczej ściśle związana z wyrobieniem karności). Zob. szerzej: A. S. Makarenko, *Karność*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie…*, s. 29-42.

autorytetu wychowawcy (głównie w aspekcie wychowania w rodzinie)[166]. N. Gonczarow napisał, że Makarenko nie miał jednego ściśle ustalonego celu wychowania, ponieważ uważał, iż zmienia się on wraz ze zmianą formacji społeczno-ekonomicznej. Cel ów miał wynikać głównie z zadań politycznych. Wychowanie powinno kształtować wolę, charakter, dzielność, świadomość celu, uczciwość, dążenie do prawdy i inne wysokie cechy moralne. Proces ten musiał uwzględniać naturę dziecka, nie mógł negować naturalnego rozwoju jednostki, ale właśnie korygować ów naturalny proces. Makarenko wierzył przy tym w ludzkie możliwości i cenił siły duchowe człowieka. Optymalnym rozwiązaniem było, aby oddziaływanie pedagogiczne sprowadzało się do ukształtowania w dzieciach przekonania, że ich życie i życie kolektywu są wzajemnie ze sobą związane i że łączy je wzajemna odpowiedzialność za postępowanie. Dziecko musiało także nauczyć się podporządkowania własnej osoby kolektywowi; praca przygotowawcza, jaką należało przeprowadzić w kolektywie dziecięcym, obejmowała również społeczne interakcje: rozwój krytyki i samokrytyki oraz umiejętność ponoszenia sprawiedliwej kary[167].

Znaczą część spuścizny pedagogicznej Makarenki zajmują teksty poświęcone wychowaniu problematycznych dzieci i trudnej młodzieży. Jego metodyka pracy wychowawczej z nieletnimi, oparta na zasadzie wychowania kolektywnego i pracy, została odzwierciedlona w tekstach publicystycznych i beletrystycznych, np. *Poemat pedagogiczny* (*Педагогическая поэма*, 1933-35), *Metodyka organizacji procesu wychowawczego* (*Методика организации воспитательного процесса*, 1936-1936), *Chorągwie na wieżach* (*Флаги на башнях*, 1938). Makarenko był przeciwnikiem sformułowań „wrodzone trudne charaktery" i „urodzeni przestępcy"; jak przyznawał, po latach pracy doszedł do wniosku, że w ogóle nie ma dzieci trudnych ani dzieci-przestępców, są jedynie ludzie, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji: „Każde normalne dziecko, które znalazłoby się na ulicy, bez pomocy, bez ludzi, bez kolektywu, bez przyjaciół, bez doświadczenia, z roztrzęsionymi nerwami, bez żadnej perspektywy

[166] Pisząc o autorytecie rodzicielskim, który uznawał za konieczny w rodzinie, Makarenko zwrócił uwagę na umiejętność odróżnienia autorytetu istotnego od fałszywego. Istotny autorytet miał się opierać na działalności obywatelskiej rodziców, ich znajomości życia dziecka, pomocy dziecku i odpowiedzialności za jego wychowanie. Natomiast autorytet fałszywy (autorytet przemocy, dystansu, samochwalstwa, pedantyzmu, moralizatorstwa, miłości, dobroci, przyjaźni, przekupstwa) dążył do osiągnięcia posłuszeństwa dowolnymi środkami. Zob. szerzej: A. S. Makarenko, *O autorytecie rodzicielskim*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie…*, s. 17-28.
[167] Zob. N. K. Gonczarow, *op. cit.*, s. 171-180.

– każde normalne dziecko postępowałoby tak jak oni”[168]. Przekonywał, że pracując z dziećmi bezdomnymi, kierował się hipotezą, iż w stosunku do nich nie są potrzebne żadne odrębne metody. Nie zgadzał się ze stwierdzeniem, że na skutek popełnionego przestępstwa dochodzi do wypaczenia charakteru dziecka w kierunku przestępczości. Kierowane przez niego placówki miały przekuwać charaktery, przekształcać dawnych zaniedbanych i nieraz zdemoralizowanych wychowanków ulicy w obywateli przydatnych państwu.

U podstaw swojej pracy pedagogicznej Makarenko stawiał jak największe wymagania wobec wychowanka i jednocześnie – jak najgłębszy szacunek do niego. Praca pedagogiczna Makarenki zogniskowana była wokół podstawowego pojęcia – kolektywu, który pedagog rozumiał jako „żywy organizm społeczny”, budowany poprzez połączenie wychowania, nauczania i pracy produkcyjnej. Stawiał on wymagania, a za niepodporządkowanie się panującym w zakładzie normom egzekwował kary; istniała również hierarchia nagród. Kolektyw nosił cechy uwojskowienia, co przejawiało się m.in. w istnieniu instytucji dowódcy, warty, musztry, salutowania, defilady, regulaminu, rozkazów, dużej uwadze przykładanej do dyscypliny rozumianej jako kategoria etyczna, zjawisko moralne i polityczne. Uwojskowienie uważane było przez Makarenkę za swoistą grę z wychowankami, w której on również brał aktywny udział[169]. Ważna była także działalność samorządu – uczestnictwo w zebraniach miało uczyć solidarności, brania odpowiedzialności za oddział, wskazywać zasadność dążenia do wspólnego celu oraz wpajać prawa i obowiązki członka kolektywu. Trwanie w kolektywie, według Makarenki, zapewniało kształtowanie norm i stylu życia.

W placówkach zarządzanych przez Makarenkę praca produkcyjna łączona była z nauką, gdyż pedagog uważał, iż reedukacja przestępcy może zostać osiągnięta tylko pod warunkiem pełnego wykształcenia średniego. Ukończenie szkoły średniej stanowiło gwarancję, iż dawny bezdomny nie wróci już na ulicę. O zdecydowanym odcięciu się

---

[168] A. Makarenko, *Komunistyczne wychowanie i postępowanie*, [w:] *Idem*, *Dzieła*, t. V, *Ogólne zagadnienia teorii pedagogiki. Wychowanie w szkole radzieckiej*, tłum. A. Żukowska, J. Wierzbicka, M. Kozakiewicz [et al.], Warszawa 1956, s. 424.

[169] Początkowo Makarenko niechętnie opowiadał się za „zamianą szkoły w koszary” ze względu na własne nieprzyjemne doświadczenia związane z życiem koszarowym. Później zaczął dostrzegać w uwojskowieniu pozytywne wartości wychowawcze, zauważył, że wpływa ono na utrzymanie dyscypliny, a poza tym – podoba się dzieciom. Uwojskowienie uważał za „organizacyjne formy zewnętrzne o charakterze estetycznym”, dzięki którym oszczędzane są siły kolektywu poprzez eliminację niedbałych i nieskoordynowanych ruchów. Zob. M. Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, Toruń 1990, s. 128-131.

od zwyczajów świata ulicy i wszystkich rzeczy, które przypominały o dawnym życiu, świadczy sposób przyjmowania nowych wychowanków do placówki: swój pobyt w zakładzie rozpoczynali od wizyty w łaźni, po czym ubierali się w odświętne ubrania. Palono natomiast ich starą odzież, co w symboliczny sposób miało wskazywać na koniec życia na ulicy. Makarenko podkreślał pasję do nauki zaobserwowaną u wychowanków komuny, wedle jego słów, silniejszą niż u przeciętnych uczniów. Rozwój zainteresowań naukowych wychowanków stawał się możliwy po pokonaniu początkowych trudności w nauce, spowodowanych nieprzygotowaniem do systematycznej pracy szkolnej. Oprócz pracy i nauki, wychowankowie mieli angażować się w działalność kółek i organizacji świetlicowych, prowadzących pracę kulturalno-oświatową. Makarenko z dumą wypowiadał się na temat możliwości wyboru przez bezdomnego domu dziecka i zmiany placówki, jeśli nie spotkała się ona z jego akceptacją, choć trudno uwierzyć w rzeczywistą realizację tych założeń[170].

Wiesław Theiss zaznaczył, że do 1939 roku (rok śmieci Makarenki) *bezprizorni* byli ofiarami walki ze „starym porządkiem", świadkami wprowadzania w życie utopijnej i zbrodniczej wizji świetlanej przyszłości – komunizmu i wizji „nowego człowieka radzieckiego". Co ważne, cieszyli się wówczas dużą tolerancją władz: nie byli obciążeni przeszłością burżuazyjną czy kontrrewolucyjną i dlatego stanowili doskonały „materiał ludzki" pozwalający na ukształtowanie „nowego człowieka". Takie właśnie zadanie postawiono przed prowadzonymi przez Makarenkę placówkami: *pieriekowkę*, czyli przeistoczenie człowieka, „przebudowę dusz"[171]. Analizując ten proces, badacz stwierdził:

> Pierekowka – celowe i planowe wychowanie bezprizornych – przebiega pomiędzy dwoma punktami: zniewoleniem (socjalnym) a godnością (komunistyczną). Pierwszy z nich należy do obszaru niedoli, lęku, głodu, biedy itp. Drugi – do obszaru, który gwarantuje skromną, ale wystarczającą egzystencję, a także – przede wszystkim! – miejsce w komunistycznym społeczeństwie[172].

Procesowi ich reedukacji miała sprzyjać organizacja zakładu wychowawczego w formie gospodarstwa. Marian Bybluk podał następujące składowe pracy wychowawczej prowadzonej w podporządkowanej Makarence placówce:

---

[170] Zob. A. Makarenko, *Dzieła…*.
[171] Zob. szerzej: W. Theiss, *Bezprizorni – dzieci Stalina i Makarenki*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 73-83.
[172] *Ibidem*, s. 80.

Praca wychowawcza organizowana była teraz [1924] w niej według następujących zasad: dobrowolność należenia do zespołu zakładu; praca jest „osią, wokół której rozwija się życie kolektywu dziecięcego i młodzieżowego”; odstąpienie od pojęcia „defektywny moralnie”; osobowość bezdomnego oceniana jest jako osobowość normalnego dziecka; „nie izolowanie od życia, ale włączanie doń”; więź ze współczesnym życiem; samorząd jako „ustrój życia” placówki”[173].

O wieloletnich doświadczeniach Makarenki w pracy wychowawczej w środowisku bezdomnej, kryminogennej młodzieży opowiada *Poemat pedagogiczny*. Początkowo utwór krytykowano z powodu obecności w nim elementów „pedagogiki koszarowej”, później jednak, w czasach stalinowskich, w okresie umocnienia się systemu autorytarnego, został uznany za dzieło wzorcowe radzieckiej myśli pedagogicznej ze względu na propagowaną w nim metodę resocjalizacji jednostki w kolektywie i dla kolektywu[174]. Zakodowane w utworze treści stanowiły nowatorskie przedstawienie skomplikowanej rzeczywistości kulturowej, na którą składało się środowisko młodocianych outsiderów, nieprzestrzegających obowiązujących wzorów zachowań. Wychowując bezdomne dzieci, Makarenko widział nie tylko ich nieszczęście wynikające z porzucenia, ale i ich spaczenia duchowe. Uważał, że nie ma prawa ograniczać się do współczucia i litości, dlatego ważnym elementem pracy wychowawczej była surowa dyscyplina. W razie potrzeby wychowawca miał prawo stać się dyktatorem. Podejście to stało w sprzeczności z poglądami pedologów, dlatego jego metody często były atakowane i porównywane do tych, które stosowano w arakczejewowskich koloniach wychowawczych[175]. Makarenkę krytykowano także za zanegowanie dorobku pedagogiki radzieckiej, wprowadzenie systemu wychowania grupowego obejmującego dzieci w różnym wieku i uwojskowienie. Toczył się spór o przydatność jego systemu wychowawczego. Nieprawidłowo interpretowano jego

---

[173] M. Bybluk, *Inny Makarenko…*, s. 61. Na temat inspiracji Makarenką w pedagogice radzieckiej, rozwoju jego koncepcji, kontynuatorów jego idei, zob. *Ibidem*, s. 133-205.

[174] Zob. *Makarenko Anton Siemionowicz*, [w:] W. Kasack, *Leksykon literatury rosyjskiej XX wieku: od początku stulecia do roku 1996*, tłum., oprac., bibliogr. polska i indeks osób B. Kodzis, Wrocław 1996, s. 365. Poemat pedagogiczny Makarenki pisany w narracji pierwszoosobowej opisuje życie w kolonii na kształt pamiętnika oraz poszukiwania całościowej metody podejścia do wychowania *bezprizornych*. Każdy z trzech tomów prezentuje punkt zwrotny w życiu kolonii.

[175] Hrabia Aleksiej Arakczejew, generał i faworyt cara Aleksandra I, był organizatorem osiedli wojskowych, które łączyły służbę w wojsku z pracą na roli. Ich celem było zwiększenie liczby przeszkolonych żołnierzy rezerwy bez jednoczesnej konieczności ponoszenia wydatków na ich utrzymanie. Bunty mieszkających tam żołnierzy tłumiono z całą bezwzględnością. Zob. M. Heller, *Historia Imperium Rosyjskiego*, tłum. E. Melech, T. Kaczmarek, Warszawa 2000, s. 523.

podejście do sposobu karania, zarzucano mu błędne rozumienie roli kolektywu dziecięcego[176].

Stefan Wolszyn stwierdził, że pedagogia[177] Makarenki należy do wielkich alternatyw nurtu Nowego Wychowania[178], ponieważ pokazuje, jak można organizować i wychowywać – samowychowywać – zespoły młodzieży, także tej trudnej i wykolejonej. Badacz podkreślił humanizm pedagogii Makarenki i jej wpływ na pedagogikę i praktykę pedagogiczną nie tylko w ZSRR, ale w wielu innych krajach[179]. O sile oddziaływania koncepcji Makarenki świadczy działalność Międzynarodowego Stowarzyszenia Makarenkowskiego i organizowanie konferencji makarenkoznawczych. Jego doświadczenie pedagogiczne znalazło zastosowanie w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, przede wszystkim w internatach i domach dziecka, także w Polsce[180].

Ireneusz Pyrzyc zaznaczył, że Makarenko w trojaki sposób rozumiał wychowanie: jako działalność, istotą której jest zaspokajanie potrzeb; jako celową i planową działalność (rozumienie socjalistyczne) oraz jako proces, w którym dziecko stanowi zarówno przedmiot, jak i podmiot. Ta niejednoznaczna interpretacja procesu wychowania sprawia, że nie można mówić o działalności Makarenki jedynie przez pryzmat pedagogiki socjalistycznej. Pedagog stawiał dziecku wymagania wobec kolektywu, ale także wobec siebie (praca nad sobą, dyscyplina)[181]. Odpowiednio wczesna korekta zachowania dziecka powinna zapobiec jego zejściu z drogi do pełnej integracji z grupą i internalizacji pożądanych wzorów zachowania. Należy również podkreślić, że w ujęciu Makarenki autorytet rodzicielski nie miał się opierać na przymusie, czyniąc z dziecka przedmiot zaplanowanych działań wychowawczych, ale miał być osadzony na jego znajomości i chęci okazania mu pomocy.

---

[176] Marian Bybluk wyróżnił szereg sporów o Makarenkę, a wśród nich: ideologiczne, o trwałość jego założeń, o koncepcję wychowania kolektywnego, o organizację i wielkość kolektywu, o genezę środka wychowawczego „uwojskowienia” – gry. Zob. M. Bybluk, *Inny Makarenko…*, s. 66-132. Z kolei I. Pyrzyc stwierdził, że obecnie nie nadają się do realizacji następujące techniki wychowawcze Makarenki: forma wymierzania kary (kara fizyczna lub izolacja wychowanka), elementy uwojskowienia, „pedagogika dowódców” (zbyt duże skupienie istotnych czynności wychowawczych w rękach samych dzieci). Zob. I. Pyrzyc, *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej…*, s. 142.

[177] Pedagogia to ogół metod i środków stosowanych przez nauczyciela w jego pracy z dziećmi i młodzieżą. Dotyczy ona praktyki edukacyjnej i bywa nazywana „sztuką nauczania i wychowania”. Zob. hasło: *Pedagogia*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 132.

[178] Nurt tzw. Nowego Wychowania (progresywizmu) stanowił bunt przeciwko skostniałej, tradycyjnej szkole i wychowaniu autorytarnemu, ale również wyrażał poszukiwanie dróg „moralnego odrodzenia świata poprzez nowe wychowanie” po I wojnie światowej. Przedstawicielem tego nurtu był John Dewey i zwolennicy różnych odmian „szkoły pracy”. Zob. S. Wolszyn, *Pedagogia Antoniego Makarenki w klimacie światowej pedagogiki humanistycznej*, [w:] *Antoni Makarenko…*, s. 5.

[179] Zob. *Ibidem*, s. 6-7.

[180] Zob. K. Moroz, *O wykorzystaniu doświadczeń A. Makarenki w Polsce*, Toruń 1974, s. 251.

[181] Zob. I. Pyrzyc, *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej…*, s. 137-141.

11. WASILIJ SUCHOMLIŃSKI

Wzajemne relacje między dzieckiem a dorosłym były ważnym elementem koncepcji pedagogicznej Wasilija Suchomlińskiego (1918-1970), nazywanego pawłyskim Pestalozzim[182]. W 1947 roku osiadł on w Pawłyszu na Ukrainie, gdzie przez 22 lata był dyrektorem 10-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej[183]. Stworzył w niej własną pedagogikę szkolno-rodzinną, system wychowawczy oparty na miłości do dzieci i młodzieży, na stworzeniu wychowankom warunków wszechstronnego rozwoju sił i możliwości twórczych. W tym autorskim systemie, stanowiącym swoisty fenomen w radzieckiej rzeczywistości kulturowej, Suchomliński umiejętnie łączył pracę z nauką i zabawą, realizację programów szkolnych z rozwijaniem potrzeb uczniów, ich indywidualnych zainteresowań i uzdolnień, zajęcia szkolne z szerokimi kontaktami z bliższym i dalszym środowiskiem[184]. Suchomliński dostrzegł w dziecku niepowtarzalną istotę. Skoncentrował się na dziecięcych potrzebach, przeżyciach i sposobach reagowania na otaczający go świat. Jego pedagogika łączyła proces

[182] Obaj pedagodzy szczególną uwagę przywiązywali do nauczania początkowego, wychowania przez pracę i przygotowania dorastającego pokolenia do pracy zawodowej. Zob. A. Lewin, *Wasyl Suchomliński – wybitny pedagog naszych czasów*, [w:] W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom*, tłum. M. Bybluk, Warszawa 1978, s. 9. Marian Bybluk ukazał recepcję dorobku Suchomlińskiego na świecie, przywołując opinię Jeana Piageta, który w jego doświadczeniu pedagogicznym widział pierwiastki humanistyczne. Natomiast urugwajska działaczka oświatowa Alcira Legaspi de Arismendi „(…) nazwała stworzony przez Suchomlińskiego system pedagogiczny jednym z największych osiągnięć pedagogiki radzieckiej, wyzwaniem rzuconym wszelkiemu rutyniarstwu, a jednocześnie dorobkiem całej ludzkości". Zob. M. Bybluk, *Radosna szkoła Suchomlińskiego*, Warszawa-Toruń 1990, s. 3. Suchomliński jest także autorem ponad tysiąca drobnych utworów dla dzieci (bajek, opowiadań, powiastek). Po śmierci wydano wiele jego prac zachowanych w rękopisach, m.in.: *Sto rad dla nauczyciela* (*Сто советов учителю*, 1976), *Listy do syna* (*Письма к сыну*, 1977), *Książka o miłości* (*Книга о любви*, 1983). Pozostawił po sobie także kilkadziesiąt tomów analiz hospitowanych przez niego lekcji.

[183] Szerzej na temat szkoły, jej lokalizacji, warunków do nauczania oraz okresów działalności placówki prowadzonej przez Suchomlińskiego zob. A. Lewin, *Wasyl Suchomliński…*, s. 8-15. Kilka lat po śmierci Suchomlińskiego w szkole zaczęły zachodzić niekorzystne zmiany, związane z odejściem poprzednich nauczycieli. Szkoła coraz bardziej traciła dawny charakter. Jednak w wielu szkołach Ziemi Kirowogradzkiej nadal żywe były tradycje Szkoły Pawłyskiej. Liczne instytucje w tym obwodzie upowszechniały dorobek Suchomlińskiego, który został na początku lat siedemdziesiątych uznany za organiczną część historii oświaty i wychowania, a fragmenty jego prac znalazły się w niemal wszystkim materiałach źródłowych z pedagogiki. O losach szkoły Suchomlińskiego i jej dorobku zob. *Ibidem*, s. 87-94.

[184] Pierwszy etap przygotowania uczniów do pracy produkcyjnej obejmował zajęcia w kółkach politechnicznych; umiejętności w zakresie produkcji były rozwijane poprzez pracę w polach i na fermach kołchozowych. Praca realizowała cele wychowawcze i poznawcze, zapoznając dzieci z rolnictwem doświadczalnym i prawami przyrody. Cele poznawcze stanowiły również podstawę zajęć w warsztatach szkolnych. Jak napisał Bybluk, treści wychowania przez pracę, kształtowanie zamiłowania uczniów do pracy i pracowitości tworzyły podstawę systemu wychowawczego Szkoły Pawłyskiej. Zob. *Ibidem*, s. 17-19.

wychowania dokonujący się w podstawowych obszarach świata, w których żyje dziecko: domu, środowisku i w szkole[185].

Tytuł jego najbardziej reprezentatywnej książki *Oddaję serce dzieciom* (*Сердце отдаю детям*, 1969) zrodził się pod wpływem fascynacji życiem Janusza Korczaka, którego podziwiał[186]. Zasadnicza część tej miejscami bardzo lirycznej, a nawet poetyckiej książki eksponuje proces tworzenia się Pawłyskiej Szkoły, „radosnej szkoły" bez ścian, w której zajęcia przeniesiono z klas lekcyjnych na łono natury. Jak stwierdził autor, książka poświęcona została osobliwemu światu dzieciństwa, wprowadzaniu dziecka w sferę wiedzy o otaczającej je rzeczywistości, wzbudzaniu w nim szlachetnych uczuć, kształtowaniu godności ludzkiej, wiary w dobroć człowieka, bezgranicznej miłości do ojczyzny i zasianiu pierwszych ziaren wierności ideałom komunizmu[187].

Wśród założeń szkoły Suchomlińskiego za naczelną ideę Bybluk uznał budzenie człowieczeństwa i wychowanie przez dobroć, co miało stanowić realizację uniwersalnej podstawy kultury człowieka[188]. Przeżyta w dzieciństwie „szkoła emocji", kształtująca dobre uczucia, miała stanowić gwarancję zaszczepienia w człowieku dobra i humanizmu na całe życie. Dzieciństwo stanowiło, zdaniem pedagoga, najważniejszy okres życia ludzkiego, od którego w największej mierze zależy cały rozwój człowieka[189]. By stać się prawdziwym człowiekiem, dziecko musiało nauczyć się empatii, „wyczuwania sercem innego człowieka". Dobroć i troska o innych ludzi nie mogła wynikać z nakazów zewnętrznych, ale stanowić wynik własnych wyborów i potrzebę wewnętrzną. Suchomliński twierdził przy tym, że nie ma dziecka, które

---

[185] Oficjalnie Suchomliński nawiązywał w swej twórczości do teorii i praktyki Makarenki, rozwijając jego dorobek. Wielokrotnie powoływał się także na swoje fascynacje postawą Janusza Korczaka. Szerzej na temat źródeł poglądów Suchomlińskiego zob. M. Bybluk, *Koncepcja pedagogiczna i system wychowawczy Wasyla Suchomlińskiego*, Toruń 1982, s. 29-38. Suchomliński był jednak faktycznym krytykiem Makarenki. Nie mógł jednak wprost kwestionować jego poglądów, dlatego podawał się nawet za jego ucznia, rozwijającego w nowych warunkach teorię i metodykę mistrza. Zob. M. Bybluk, *Przemiany demokratyczne edukacji…*, s. 132.

[186] Zob. A. Lewin, *Wstęp*, [w:] W. A. Suchomliński, *Słów kilka o wychowaniu*, tłum. W. Bielecki, Warszawa 1982, s. 5-6.

[187] Zob. W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom…*, s. 18.

[188] Rozważając założenia koncepcji wychowawczej Suchomlińskiego, M. Bybluk napisał: „Człowiek w społeczeństwie komunistycznym to człowiek wyróżniający się dobrocią, człowiek wysokiej wartości duchowej i kultury we wszystkim: w służbie dla ojczyzny, w kontaktach ze swoimi najbliższymi i w korzystaniu z przyjemności życia. (…) Kształtowanie dobrego człowieka, jego kultury moralnej i emocjonalnej stanowi istotę wychowania. Bez kultury człowiek nie może być prawdziwie humanitarnym, chociaż może być dobrym specjalistą w określonym zawodzie. Dlatego w wychowaniu ważniejsza jest odpowiedź na pytanie, j a k i m powinien być człowiek, niż na pytanie k i m ma być". Zob. M. Bybluk, *Koncepcja pedagogiczna…*, s. 15.

[189] Zob. W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom…*, s. 24-27.

z natury byłoby niemoralne[190]. Jak przyznał we wstępie do omawianej książki, najważniejsze w jego życiu było umiłowanie dzieci[191].

Następną opracowaną przez Suchomlińskiego ideą było wychowanie przez piękno[192], które uznawał za niewyczerpane źródło fantazji, twórczości i myśli dziecka. Pedagog koncentrował się m.in. na pięknie otaczającej przyrody, a sens pracy wychowawczej w tym kontekście polegał na pomocy dziecku w dostrzeżeniu, zrozumieniu, odczuciu i przeżyciu tajemnicy budzenia się życia w przyrodzie. Jako kolejne źródła piękna wskazywał muzykę i sztukę. Twierdził, że w wychowaniu koniecznym jest przejście od odczuwania piękna przyrody, muzyki i sztuki do rozumienia piękna człowieka, życia ludzkiego, postępowania i działania człowieka. Wśród kolejnych założeń znalazło się wychowanie przez słowo, poprzez które możliwe jest wpłynięcie na świadomość wychowanków. Dużą rolę przywiązywał do jego prawdziwości i do tego, by było poparte osobistym przykładem dorosłych. Szczególną estymą darzył bajki wspomagające rozwój mówienia i myślenia, nazywając je „życiodajnym źródłem myśli dziecka, jego szlachetnych uczuć i dążeń"[193]. Następną składową jego koncepcji pedagogicznej była idea przyrody jako źródła myśli i wrażeń dziecka. Obcowanie z przyrodą i poznawanie jej sprzyjało rozwojowi ciekawości i fantazji uczącego się oraz miało znamienny wpływ na rozwój mowy. Zadaniem wychowawców było stopniowe oddziaływanie na uczucia, wyobraźnię i fantazję dzieci, otwieranie przed nimi okna na otaczający świat i kształtowanie wrażliwości[194].

---

[190] Zob. M. Bybluk, *Koncepcja pedagogiczna…*, s. 14-20. Pedagog uważał dziecko za zwierciadło moralności rodziców. Najcenniejszą cechą moralną dobrych rodziców, którą przekazywali dzieciom, była według niego ich bezinteresowna dobroć, umiejętność świadczenia ludziom dobra. Zob. W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom…*, s. 41-42 i 109.

[191] Zob. W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom…*, s. 17.

[192] Piękno miało wspomagać dobroć, serdeczność i miłość, posiadało moc uszlachetniającą, łącząc się z prawdą, człowieczeństwem i zwalczaniem zła. Jego zadaniem było uczenie, jak poznawać zło i jak z nim walczyć. Piękno miało prostować ducha, sumienie, uczucia i przekonania. Stanowiło zwierciadło, w którym człowiek widzi siebie i dzięki któremu odnosi się do siebie w dany sposób. Suchomliński traktował piękno jako środek kształtowania wrażliwości duszy, pod jego wpływem dziecko miało szlachetnieć i dążyć do bycia pięknym duchowo. Za wroga piękna uważał bezczynność: „Piękno tylko wtedy ma wartość dla człowieka, gdy człowiek pracuje, produkując chleb potrzebny do życia i tworząc nowe piękno, by nie żyć wyłącznie dla samego chleba". Zob. M. Bybluk, *Koncepcja pedagogiczna…*, s. 21.

[193] W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom…*, s. 208. Suchomliński przekonywał o nierozdzielności bajki i piękna. Ten gatunek literacki miał sprzyjać rozwojowi uczuć estetycznych, wpływać na szlachetność duszy i wrażliwość na cudze nieszczęścia. Bajka pozwala dziecku na poznawanie świata nie tylko umysłem, ale także sercem. Według Suchomlińskiego stanowiła także dobroczynne źródło kształtowania miłości do Ojczyzny, zawierając w sobie ukrytą w treści ideę patriotyzmu. Ponadto kształtowała umiłowanie ziemi ojczystej, ponieważ była dziełem ludu. Zob. *Ibidem*, s. 209. Szerzej na temat roli książki w życiu duchowym dziecka zob. *Ibidem*, s. 227-235.

[194] Zob. *Ibidem*, s. 45-56 i 79-90; M. Bybluk, *Koncepcja pedagogiczna…*, s. 20-25.

Kolejnym założeniem koncepcji Suchomlińskiego było wywoływanie radości z pracy i dumy z własnych osiągnięć, co miało dużą moc wychowawczą, zachęcając do dalszych starań. Dążeniem pedagoga było uczynienie z pracy najważniejszej potrzeby duchowej dziecka. Aby dziecko szanowało pracę społeczną, powinno być od najmłodszych lat w nią angażowane. Poprzez pracę dziecko uświadamiało sobie, że jest częścią kolektywu. Dzięki niej dorośláło, a jego radość stawała się także pierwszą radością obywatela. Wychowanie przez pracę miało umacniać charakterystyczny dla ludu stosunek do pracy, która nie tylko nadawała sens życiu jednostki, ale i odzwierciedlała różnorodne przejawy jej życia duchowego: „Dziecko utrwala się w pamięci ogółu jako osobowość, gdy osiąga znaczne sukcesy w określonym rodzaju pracy. Gdy praca sprawia dziecku radość, pojawia się indywidualność człowieka”[195]. Wszystkie wspomniane powyżej idee obecne w koncepcji Suchomlińskiego łączyły się ze sobą i uzupełniały, tworząc spójny system: „Za naczelny cel wychowania uważał Suchomliński ukształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości z uwzględnieniem jej zadatków i zdolności, która w twórczej pracy dla dobra społeczeństwa znajduje swoje zadowolenia i osiąga pełnię swego życia duchowego”[196]. Wśród najważniejszych zadań wychowania wymienił wprowadzenie dziecka w skomplikowany świat stosunków międzyludzkich, co łączyło się z rezygnacją z własnej przyjemności w imię szczęścia i pomyślności innych ludzi[197]. Swoje *credo* pedagogiczne wyraził następująco:

> Marzy mi się, żeby dzieci były podróżnikami, odkrywcami i twórcami na tym świecie. Obserwować, myśleć, zastanawiać się, przeżywać radość pracy i szczycić się tym, co się stworzyło samemu, tworzyć piękno, powodować ludzką radość i w tym działaniu znajdować szczęście, zachwycać się pięknem przyrody, muzyki, sztuki, wzbogacać swój świat duchowy tym pięknem, brać blisko do serca nieszczęście i radość innych ludzi, przeżywać ich losy jak głęboko osobistą sprawę – taki jest mój ideał wychowania[198].

Wychowanie przez dobroć w duchu humanizmu łączone było ze szczerą i jednocześnie mądrą miłością do dzieci i szacunkiem do nich. Nauczanie stanowiło w tym kontekście

[195] M. Bybluk, *Koncepcja pedagogiczna…*, s. 27.
[196] *Ibidem*, s. 28.
[197] Zob. W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom…*, s. 106 i 111.
[198] *Ibidem*, s. 123.

przede wszystkim wymianę wartości duchowych, wzajemne przekazywanie dobra i współczucia. Rozwijana była w ten sposób kultura moralna i emocjonalna[199].

Jak podkreślił Marian Bybluk: „W szkole Suchomlińskiego wszystkie rodzaje pracy wykonywały nie poszczególne grupy uczniów lub grupy specjalnie powołane do tego celu, lecz wszyscy uczniowie. Dzięki temu fizyczna praca produkcyjna przyjmowana była przez uczniów jako obowiązek każdego człowieka”[200]. Suchomliński przekonywał, że możliwe jest wychowanie każdego dziecka i przekazanie mu odpowiedniej wiedzy. Wprowadzane zmiany organizacyjne w klasie, rozpoznawanie warunków szkolnych i środowiskowych przyczyniało się do likwidacji negatywnych zjawisk wychowawczych: braku zdyscyplinowania, drugoroczności. Pedagog był zwolennikiem innowacyjnych metod nauczania, np. prowadził lekcje na łonie natury. Łączył wychowanie przez pracę z wychowaniem estetycznym, zachęcając dzieci do upiększania otoczenia terenu szkolnego. Suchomliński realizował więc zagadnienia kształcenia, wychowania, zrywając przy tym z formalną realizacją programu szkolnego. Nauczanie miało stać się prawdziwym procesem poznania otaczającej dziecko rzeczywistości[201]. Eksperymentalna placówka pozwoliła Suchomlińskiemu na wdrożenie własnego programu wychowawczego z wyraźnym ukierunkowaniem

[199] Zob. M. Bybluk, *Radosna szkoła Suchomlińskiego…*, s. 50-53; *Idem*, *Koncepcja pedagogiczna…*, s. 25-29. W szkole Suchomlińskiego rozwijano cztery rodzaje kultu: kult ojczyzny, kult matki, kult książki i kult języka ojczystego. Te treści realizowano poprzez stosowanie różnorodnych technik wychowawczych (np. układanie przez dzieci bajek i wierszy, lekcje myślenia wśród przyrody, pogadanki etyczne). Zob. szerzej: M. Bybluk, *Radosna szkoła Suchomlińskiego…*, s. 64-72. Duża rola w procesie wychowania przypadała nauczycielowi: „Wychowanie – to przede wszystkim ciągłe duchowe obcowanie nauczyciela z dzieckiem” – stwierdził pedagog. Zob. W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom…*, s. 19.

[200] M. Bybluk, *Inny Makarenko…*, s. 154. Do zadań dzieci należało m.in. tępienie szkodników roślin, hodowla kwiatów, bydła, pilnowanie stawów rybnych, lasów i pasiek, działanie w ochotniczej straży pożarnej, walka z erozją ziemi poprzez prace agromelioracyjne. Rozwój systemu wychowawczego odbywał się poprzez tworzenie i pielęgnowanie tradycji szkolnych, z których pierwsze związane były z pracą (np. zazielenianie na wiosnę, Święto Pierwszego Chleba, letnie sianokosy, Dzień Pierwszego Snopa). Później dołączyły tradycje powiązane z organizacją roku szkolnego (np. Święto Pierwszego / Ostatniego Dzwonka, zjazdy absolwentów) i tradycje okolicznościowe, związane z datami historycznymi, datami z kalendarza przyrody, świętami (np. Dzień Matki, Dzień Nieznanego Bohatera, przekazywanie chust pionierskich w dniu narodzin Lenina). Zob. W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom…*, s. 274-294 i 306-308; M. Bybluk, *Radosna szkoła Suchomlińskiego…*, s. 36 i 45-47. Dzieci odwiedzały także zakłady produkcyjne, zapoznając się w ten sposób ze światem pracy. Na temat roli pracy w życiu człowieka, poprzez którą wyraża się człowieczeństwo jednostki, pedagog pisał: „Stosunek człowieka do człowieka, jego życie społeczne uwidacznia się przede wszystkim w pracy dla dobra ludzi. W tym, jak człowiek pracuje dla dobra innych ludzi, wyraża się jego humanitaryzm. (…) Miłość dziecka do ludzi pracy – to źródło moralności człowieka”. Zob. W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom…*, s. 79. Pedagog przekonywał, że praca fizyczna małego dziecka nie tylko pozwala mu na nabycie określonych umiejętności i nawyków, ale prowadzi także do wychowania moralnego, otwiera przed nim różnorodny świat myśli, budzący uczucia moralne, intelektualne, estetyczne. „Wyobrażam sobie pracę fizyczną na przemian z nauką jako pasjonującą podróż dziecka w świat marzeń i twórczości” – pisał. Zob. *Ibidem*, s. 150.

[201] Zob. M. Bybluk, *Radosna szkoła Suchomlińskiego…*, s. 20-23.

środowiskowym, w centrum którego znalazła się szkoła stanowiąca centrum oświatowo-kulturalne na wsi, swoisty mikrosystem wychowawczy, modelujący środowisko społeczne[202].

Wychowaniu w rodzinie poświęcona jest książka *Słów kilka o wychowaniu* (*Родительская педагогика*, wydana dopiero w 1978 roku). Pedagog zawarł w niej przykłady i analizę typowych sytuacji rodzinnych, które mogły zaistnieć w niemal każdych warunkach, co świadczy o uniwersalności jego rozważań. Wypowiedzi Suchomlińskiego „mają charakter głęboko ludzkiej rozmowy człowieka z człowiekiem, pełnej zatroskania o to, by w życiu dorosłych i dzieci dominowały szlachetne uczucia wzajemnej życzliwości, dobra i piękna"[203]. Ustosunkowując się do licznych listów, jakie otrzymywał od rodziców opisujących problemy wychowawcze z dziećmi, pedagog podkreślał wagę pedagogiki rodzicielskiej, którą należało wykładać w specjalnych szkołach dla rodziców. Rodzina stanowi bowiem pierwsze środowisko wychowania społecznego, intelektualnego, moralnego, etycznego i fizycznego dziecka, to na niej opiera się pedagogika szkoły. Z kolei szkoła powinna od najwcześniejszych lat przygotowywać dziecko do życia w rodzinie oraz do pełnienia obowiązków macierzyńskich i ojcowskich, a także do związanej z nimi odpowiedzialności. Również starsze pokolenie powinno podejmować z dziećmi rozmowy na temat miłości, małżeństwa, wierności, a także śmierci i pamięci o zmarłych. Odpowiednie przygotowanie duchowe miało stanowić przeciwwagę dla rozwodów, najczęstszym powodem których był brak umiejętności zrozumienia drugiego małżonka. Suchomliński postulował, by w starszych klasach wprowadzić przedmiot o kulturze współżycia w rodzinie, małżeństwie, narodzinach oraz wychowaniu dzieci[204]. Jak podkreślał: „Udane dzieci wyrastają w tych rodzinach, gdzie matka i ojciec na co dzień kochają się, a jednocześnie kochają i szanują ludzi"[205]. Wiele miejsca w swoich rozważaniach pedagog poświęcił mądrej miłości macierzyńskiej i ojcowskiej, cechującej się wymaganiami, życzliwością i taktem; na praktycznych przykładach ukazywał wzory

---

[202] System Suchomlińskiego spotkał się z krytyką zwolenników poglądów Makarenki. Zarzucano mu, że występuje przeciwko założeniom wychowania kolektywnego, sprzyja swobodnemu wychowaniu i bezkarności, sprzeciwia się „utrwalonym podstawom metodyki wychowania komunistycznego". Zob. *Ibidem*, s. 31. W koncepcji pedagogicznej Suchomlińskiego obecne są także elementy ideologiczne, dotyczące np. zagadnień imperializmu, kolonializmu i metod przekazywania dzieciom wiedzy o tych zjawiskach oraz kształtowania w najmłodszych miłości do partii komunistycznej. Zob. W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom…*, s. 190-192 i 262-263.

[203] A. Lewin, *op. cit.*, s. 7.

[204] Zob. W. A. Suchomliński, *Słów kilka o wychowaniu…*, s. 9-17.

[205] *Ibidem*, s. 23.

postępowania z dzieckiem oraz antywzory, błędy wychowawcze i przejawy błędnej rodzicielskiej miłości (np. miłość despotyczna). Wychowanie dziecka nazwał Suchomliński najważniejszą podstawą społecznej działalności obywatela i spełnieniem jego obywatelskiego obowiązku[206]. Zaznaczając znaczenie przywiązywane przez pedagoga do połączenia wysiłków wychowawczych rodziny i szkoły, Marian Bybluk napisał:

> Suchomliński uważał, że wszechstronny harmonijny rozwój dziecka jest możliwy tylko tam, gdzie dwaj zespołowi wychowawcy – szkoła i rodzina – działają jednakowo, podzielają te same przekonania, opierają się na tych samych zasadach, nie dopuszczają różnic w wytyczaniu celu, w treściach i w toku wychowania[207].

Suchomliński podkreślał, że w pracy wychowawczej szkoły szczególnie ważne miejsce zajmuje przekazywanie wartości moralnych społeczeństwa socjalistycznego. To wychowanie moralne miało się rozpoczynać od pierwszych chwil świadomego życia dziecka, „na długo przed tym, zanim jest ono zdolne do uzmysłowienia sobie tej prawdy, że ideał komunistyczny – to szczyt kultury moralnej ludzkości”[208]. Tak wczesne rozpoczęcie wychowania moralnego podyktowane było większą podatnością dziecka na oddziaływanie emocjonalne. Wśród ogólnoludzkich norm moralnych, które starano się zaszczepić dzieciom jako podstawę humanitarnych czynów ludzkich, pedagog wymienił wpajanie świadomości, że obok jednostki żyją ludzie, na których oddziałuje każdy postępek, życzenie i pragnienie jednostki. Uczestnictwo w zaszczepianej kulturze wiązało się z koniecznością kontrolowania swoich czynów w kolektywie dziecięcym, w rodzinie oraz miejscach publicznych, by wykluczyć możliwość uczynienia krzywdy innym. Kształtowanie wewnętrznych sił duchowych, kontrolujących osobiste pragnienia i kaprysy, miało prowadzić do ukształtowania społecznej odpowiedzialności i obywatelskiej dyscypliny. Kolejną normą wpajaną dzieciom było kształtowanie w nich wdzięczności względem osób, którym

---

[206] Zob. *Ibidem*, s. 38-45.

[207] M. Bybluk, *Radosna szkoła Suchomlińskiego…*, s. 54. Współdziałanie szkoły z rodziną realizowano poprzez wspólne uroczystości szkolne; ponadto nauczyciele poznawali każdą rodzinę, starając się następnie przekonać rodziców o zdolnościach ich dziecka na tle innych dzieci w klasie. Rodzice uczęszczali także na zajęcia na „uniwersytecie dla rodziców”. Zob. *Ibidem*, s. 53-57. Pawłyski mikrosystem zakładał indywidualizację w wychowaniu, uwzględnianie w pracy z uczniami właściwości ich myślenia, przejawiania uczuć, ich zainteresowań, zdolności i cech charakteru. W systemie tym wiele uwagi poświęcono również rozwojowi fizycznemu i opiece zdrowotnej wychowanków. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 71-80; W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom…*, s. 63-68 i 124-134.

[208] W. A. Suchomlinskij, *Elementarz kultury moralnej*, tłum. R. Muranyi, „Wychowanie” 1964, nr 8, [w:] *Z doświadczeń pracy wychowawczej…*, s. 13.

zawdzięczały szczęśliwe dzieciństwo. Dorastające pokolenie powinno być od najmłodszych lat wychowywane do pracy[209], która była podstawą wychowania. Dla dzieci to nauka stanowiła pierwszą pracę, uzupełnianą poprzez opiekę nad zespołowo zakładanymi ogrodami i winnicami. Dzieci były również wychowywane na dobrych i troskliwych obywateli, pomagających potrzebującym, szanujących rodziców, rozumiejących piękno przyrody. Cechy te były konieczne dla wychowania człowieka radzieckiego:

> Dużo mówi się o tym, że człowiek społeczeństwa komunistycznego ma być oddany sprawie komunizmu, wszechstronnie rozwinięty, uczciwy, szczery. Ale prócz tego powinien być dobry, wrażliwy, serdeczny, współczujący, troskliwy. Ideowość komunistyczna jest nie do pomyślenia bez ludzkiej dobroci[210].

Kolejną ważną cechą, jaką należało wychować w dziecku, była nieobojętność na zło, marnotrawstwo, niedbałość względem własności społecznej, lenistwo i niegospodarność. Powyższe zasady, opatrzone praktycznymi przykładami stosowania, Suchomliński nazwał „elementarzem kultury moralnej" wpajanym uczniom. Oprócz tego, dzieciom przekazywano ideę miłości ojczyzny, wierności przekonaniom i ideałom narodu, męstwa w walce o wolność, a dokonywane to było poprzez opowieści o bohaterskich czynach walki i pracy oraz bezpośredni kontakt z przedstawicielami starszego pokolenia łączącymi przekonania komunistyczne z doświadczeniem rewolucyjnym[211].

Suchomliński „reprezentował wyraźnie podmiotowe, antropologiczne podejście do dziecka, traktował wychowanka jak istotę samodzielną, która w różnorodnej działalności wyraża swój osobisty, ludzki sens istnienia"[212]. Bybluk nazwał go reprezentantem „pedagogiki serca", preferującym budzenie człowieczeństwa

---

[209] M. C. Pieczerskij w artykule na temat wychowania przez pracę napisał: „(…) na lekcjach pracy dzieci powinny przede wszystkim wyrabiać określone przedmioty użytkowe oraz poznawać cechy materiałów, z których je przygotowują. Właśnie podczas takich zajęć, przypominających pracę dorosłych w przedsiębiorstwie, proces wychowawczy przebiega najbardziej efektywnie". Zob. M. C. Pieczerskij, *Uwagi o wychowaniu przez pracę*, tłum. M. Danecka, „Советская педагогика" 1965, nr 6, [w:] *Z doświadczeń pracy wychowawczej…*, s. 35.

[210] W. A. Suchomlinskij, *Elementarz kultury moralnej…*, s. 19.

[211] Zob. *Ibidem*, s. 13-23. Rozważając kazus Suchomlińskiego jako nauczyciela-nowatora w niełatwych dla pedagogiki czasach radzieckich, M. Bybluk napisał: „W. Suchomliński – ten pierwszy z grona nauczycieli nowatorów – przekazując szacunek dla godności osoby ludzkiej, ukazując edukacyjną alternatywę, potępiając pedagogikę rozkazu, odgrywał taką samą rolę, jaką odgrywali swoją poezją śpiewaną w budzeniu antytotalitarnej świadomości Rosjan znani bardowie: B. Okudżawa i W. Wysocki". Zob. M. Bybluk, *Przemiany demokratyczne edukacji…*, s. 35. O nauczycielach nowatorach okresu pieriestrojki i ich ideach zob. *Ibidem*, s. 33-50.

[212] M. Bybluk, *Przemiany demokratyczne edukacji…*, s. 133.

i wychowanie dziecka przez dobroć i piękno. Tym samym, Suchomliński uosabiał humanistyczny nurt w pseudohumanistycznej (nierezygnującej z przymusu) pedagogice radzieckiej. Jego działalność stała w sprzeczności z ogólnymi tendencjami pedagogiki radzieckiej, co spowodowało falę krytyki jego twórczości[213]. Choć w koncepcji Suchomlińskiego pojawiały się elementy nawiązujące do ideału wychowawczego człowieka radzieckiego, a praca odgrywała znaczącą rolę w procesie pedagogicznym, to nacisk kładziono na jej twórczy charakter, poprzez który może wyrazić się osobowość dziecka. Oddziaływanie różnych środowisk wychowawczo-socjalizacyjnych miało na celu pełniejszy rozwój jego indywidualności i wszechstronnie kształtowanej osobowości.

12. PEDAGOGIKA EMIGRACYJNA

Emigracyjna nauka pedagogiczna również wniosła znaczący wkład w humanistykę omawianego okresu. Zestawiając radziecką pedagogikę z pedagogiką emigracyjną, Jefim Osowskij stwierdził:

> Совершенно очевидно, что педагогика Советской России и педагогика Российского Зарубежья это две одновременно развивавшиеся ветви философско-педагогической и психолого-педагогической культуры, сложившиеся в двух автономных ареалах и основывавшиеся на различном понимании преемственности культур, традиций, образования. В одном случае на ленинском учении о „двух культурах" и классово-партийной ориентации образования и науки, в другом на философии плюрализма и аксиологическом понимании культуры и личности и гуманистических ценностях и традициях российского образования[214].

Rosyjscy uczeni stanęli przed zadaniem opracowania problemów kształtowania się osobowości, kultury, z drugiej strony – obecność dzieci i młodzieży na emigracji

---

[213] Zob. *Ibidem*, s. 133-138. Dorobek Suchomlińskiego zaczął powracać do łask w latach osiemdziesiątych, gdy pojawili się pedagodzy-nowatorzy, których podejście do edukacji wypływało z humanistycznych idei pawłyskiego Pestalozziego. Zob. szerzej: О. Г. Панченко, И. А. Бирич, *Мировозренческие основы советской педагогики*, [Internet:] http://pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_5/Panchenko_4.htm – 06 II 2012.

[214] „Jest zupełnie oczywiste, że pedagogika Rosji Radzieckiej i pedagogika rosyjskiej emigracji to dwie równocześnie rozwijające się gałęzie filozoficzno-pedagogicznej i psychologiczno-pedagogicznej kultury, które ukształtowały się w dwóch autonomicznych sferach i oparte były na odmiennym rozumieniu dziedziczności kultur, tradycji, edukacji. W pierwszym przypadku na leninowskiej nauce o «dwóch kulturach» i klasowo-partyjnej orientacji oświaty i nauki, w drugim – na filozofii pluralizmu i aksjologicznym rozumieniu kultury i osobowości oraz humanistycznych wartościach i tradycjach rosyjskiej oświaty". Zob. Е. Г. Осовский, *Российское зарубежье: педагогическая наука в изгнании (20е-50е годы XX века)*, [Internet:] http://pedagogics.narod.ru/obzor/zarub1.htm – 06 II 2012.

zmuszała ich do zapewnienia dorastającemu pokoleniu opieki pedagogicznej i wykształcenia. Pracę pedagogiczną prowadziło Biuro Pedagogiczne ds. Średniej i Podstawowej Szkoły Rosyjskiej za Granicą (Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей) na czele z Wasilijem Zieńkowskim oraz Stowarzyszenie Rosyjskich Organizacji Nauczycielskich za Granicą (Объединение русских учительских организаций за границей), kierowane przez Adelajdę Żekulinę. Organizacje te cieszyły się dużym autorytetem, prowadziły pracę organizacyjno-pedagogiczną, sprzyjały aktywizacji życia naukowego w sferze edukacji. Ważnymi wydarzeniami były emigranckie zjazdy pedagogiczne w latach dwudziestych. Propagatorami idei były czasopisma pedagogiczne, np.: praskie „Русская школа за рубежом", „Русская школа", paryski „Бюллетень Религиозно-педагогического кабинета". Centrum myśli pedagogicznej stanowiły otwierane katedry pedagogiki, psychologii, pedologii itd. na uniwersytecie praskim i paryskim. Za granicą pracowali m.in.: Wasilij Zieńkowski, Siergiej Hessen, Iwan Łapszyn, Nikołaj Łosskij[215].

Emigracyjna nauka pedagogiczna przeszła przez kilka okresów rozwoju. Od rewolucji aż do początku lat trzydziestych miała miejsce względna stabilizacja spraw szkolnych, prowadzono intensywne życie naukowe. Następnie (do początku II wojny światowej) zaobserwowano kryzys ruchu społeczno-pedagogicznego, zmniejszyła się liczba uczniów w rosyjskich szkołach. Po wojnie pogłębiła się redukcja narodowej przestrzeni edukacyjnej. Centrami rozwoju myśli filozoficzno-pedagogicznej i religijno-pedagogicznej przez długie lata były: paryski Prawosławny Instytut Teologiczny (Православный Богословский институт) i Seminarium Duchowne św. Władimira (СвятоВладимирская духовная семинария) działające w Nowym Jorku. Po wojnie przedsięwzięto szereg działań mających na celu otoczenie edukacją dzieci, które w wyniku wojny zostały wywiezione do prac przymusowych lub znalazły się w strefach okupacyjnych państw zachodnich. Wydawano czasopisma pedagogiczne i tytuły ukierunkowane na dziecięcego odbiorcę. Druga grupa naukowców podjęła wysiłek wejścia w obcą przestrzeń naukową. Tak postąpił Hessen (twórca szkoły naukowo-pedagogicznej w Łodzi) czy Pitirim Sorokin działający w Stanach Zjednoczonych. W spuściźnie pedagogicznej wspomnianych myślicieli pojawiają się takie wartości jak: osobowość, społeczeństwo, państwo, ludzkość, religia, kultura, naród. Pedagodzy emigracyjni starali się zachować prawosławną tradycję w wychowaniu i edukacji dzieci.

[215] Zob. *Ibidem*.

Jednym z głównych źródeł rozwoju rosyjskiej pedagogiki na emigracji była rosyjska myśl filozoficzna – dzieła twórców odrodzenia religijnego, a szczególnie – Władimira Sołowjowa. Kolejne źródło stanowiła klasyczna pedagogika rosyjska – łączność z ideami m.in. Nikołaja Pirogowa, Konstantina Uszyńskiego, Lwa Tołstoja, a także klasyczna literatura rosyjska. Duży wpływ na rosyjskich myślicieli wywarł również rozwój idei pedagogicznych we współczesnym im świecie. Surowej krytyce poddawano szkołę i pedagogikę Rosji Radzieckiej[216]. Najważniejszym źródłem rozwoju pedagogiki była rzeczywista praktyka szkolna. Emigranci zajmowali się także badaniem historii edukacji i pedagogiki w Rosji od najdawniejszych czasów[217].

12. 1. SIERGIEJ HESSEN

Siergiej Hessen (1887-1950) w ZSRR skazany był na niepamięć[218]. Po rewolucji przebywał w Niemczech, Czechosłowacji, by w końcu osiąść w Polsce, gdzie w 1935 roku objął Katedrę Filozofii Wychowania w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Pobyt w Polsce był najpłodniejszym okresem w życiu filozofa. Ukazały się wówczas jego ważne prace: *Szkoła i demokracja na przełomie* (*Školstvi a demokracie*, 1938), *O sprzecznościach i jedności wychowania* (1939); w druku znalazła się także *Struktura i treść szkoły współczesnej* (wydana ostatecznie w 1947 roku). Po wojnie Hessen

[216] Oceny 15 lat przekształceń i reform dokonywanych w szkole radzieckiej dokonali Siergiej Hessen i Nikołaj Hans. Posługując się licznymi analogiami do sytuacji szkolnictwa przed rewolucją, badacze scharakteryzowali wychowawcze i edukacyjne cele stawiane przed szkołą radziecką w kolejnych okresach rozwoju polityki oświatowej, obowiązujące koncepcje pedagogiczne, ekonomiczną kondycję radzieckiego systemu oświaty, sytuację nauczycieli. Wiele uwagi poświęcili polityce edukacyjnej w republikach radzieckich i prowadzonej walce z analfabetyzmem. Hessen i Hans podkreślili, że początkowe maksymalistyczne plany wprowadzenia powszechnego obowiązku szkolnego w pierwszym roku wojny domowej, jak również przymusowe wprowadzanie nowych metod nauczania do szkół masowych musiały być skazane na niepowodzenie i doprowadzić do dezorganizacji szkolnictwa. Szkoła radziecka, określana jako bezklasowa, w rzeczywistości wcale taka nie była: w ustawie z 1923 r. znalazł się zapis mówiący, że jeśli w szkole brakować będzie miejsc, to pierwszeństwo do nauki szkolnej mają dzieci klas pracujących. Tym samym wprowadzona została „selekcja klasowa". Radziecka szkoła nie była również neutralna światopoglądowo – miejsce religii zajął materializm ateistyczny. Nowa szkoła dokonała negacji osobowości ucznia: miała bowiem wytwarzać potrzebną państwu „kwalifikowaną siłę roboczą". System radziecki nie był zainteresowany zapewnieniem praw osobowości, ponieważ koncentrował się na zabezpieczeniu interesów państwa i partii. Zob. S. Hessen, M. Hans, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej: rozwój szkolnictwa sowieckiego i zmiany komunistycznej polityki oświatowej od Rewolucji Październikowej do końca planu pięciolecia (1917-1932)*, tłum. A. Zieleńczyk, Lwów-Warszawa 1932.

[217] Zob. szerzej: Е. Г. Осовский, *op. cit.*

[218] Irena Wojnar nazwała Hessena klasykiem polskiej pedagogiki. Zob. I. Wojnar, *Koncepcja kształcenia ogólnego w myśli Sergiusza Hessena*, [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Warszawa 1997, s. 48. Obecnie Rosjanie uznają Hessena za klasyka rosyjskiej myśli pedagogicznej. Zob. np. В. Л. Абушенко, *Гессен*, [w:] *Новейший философский словарь*, [Internet:] http://www.philosophi-terms.ru/word/Гессен – 15 II 2012.

związany był z łódzkim ośrodkiem akademickim[219]. Ten wybitny przedstawiciel dwudziestowiecznej pedagogiki znajdował się pod wpływem filozofii niemieckiej, głównie Heinricha Rickerta. Stworzył własny system pedagogiki kultury wyrażony w dziele *Podstawy pedagogiki* (*Основы педагогики*, 1923). Koncentrował się na poszukiwaniu dróg kształtowania osobowości wychowanka poprzez wprowadzenie go w procesie edukacji w zakres oddziaływania najwyższych wartości kulturowych. Drogę do partycypowania jednostki w wartościach kulturowych miało stanowić przezwyciężenie w procesie rozwoju jednostki fazy anomii i heteronomii oraz doprowadzenie jednostki do możliwie pełnej autonomii, która najdoskonalej manifestuje się w twórczości[220].

Na *Podstawy pedagogiki* składają się dwie części poświęcone teorii wychowania moralnego oraz wychowaniu naukowemu (dydaktyce). W książce autor odwołuje się do licznych teorii i koncepcji pedagogicznych. Hessen nie zgadzał się z negującymi kulturę założeniami systemów swobodnego wychowania w ujęciu Rousseau i Tołstoja. Twierdził, że wychowanie stanowi kulturę jednostki, że nigdy nie może zostać ono zakończone, ponieważ wychowujemy się przez całe życie, a zagadnienie wychowania jest zagadnieniem kultury[221]. Sensu wychowania dopatrywał się Hessen w pogodzeniu przymusu z wolnością. Autor zanegował pogląd Rousseau, iż kultura nie jest potrzebna – według Hessena bez kultury nie można wychować człowieka, ponieważ to właśnie dobra kultury kształtują hierarchię wartości. Przymus w wychowaniu jest potrzebny, ponieważ dokonuje się wtedy przekucie temperamentu dziecka na osobowość:

> Właśnie dlatego, że przymus może być rzeczywiście usunięty tylko przez samą stopniowo rosnącą osobowość dziecka, wolność nie jest faktem, lecz celem, zadaniem wychowania.

---

[219] Zob. W. Okoń, *Sergiusz Hessen jako człowiek i uczony*, [w:] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, wybór i oprac. W. Okoń, Warszawa 1997, s. 16-18.

[220] Zob. J. Gajda, *Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych*, [w:] *Pedagogika kultury*, red. J. Gajda, Lublin 1998, s. 40; hasło: *Hessen*, [w:] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny…*, s. 68. Jak napisał Juliusz A. Zieńkowski: „W ujęciu Sergiusza Hessena wychowanie to proces o charakterze dialektycznym, w którym osobowość i społeczność wzajemnie się przenikają na gruncie wartości kulturowych. To przenikanie się dotyczy także wyróżnionych przezeń czterech podstawowych warstw struktury wychowania: życia biologicznego, bytu społecznego, kultury duchowej i doskonałej wspólnoty moralnej; wszystkie one składają się niejako na ideał kształtowania osobowości człowieka – konsumenta i twórcy dóbr kulturalnych". Zob. J. A. Pieńkowski, *Człowiek-światopogląd-kultura w interpretacji Sergiusza Hessena*, [w:] *Pedagogika kultury*, red. J. Gajda, s. 62. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 61-65.

[221] Zob. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki…*, s. 75-99.

> A skoro tak, to upada sama alternatywa swobodnego lub przymusowego wychowania, a swoboda i przymus okażą się nie sprzecznymi, lecz wzajemnie przenikającymi się zasadami[222].

Hessen opracował etapy rozwoju moralnego (przekucia temperamentu na osobowość): pierwszym krokiem była anomia, pod którą skrywa się dowolne istnienie, brak prawidłowości obowiązku przy istnieniu naturalnej konieczności przyrody. Dziecko działa wówczas bezrefleksyjnie, jego uwagę zajmują zabawy dziecięce, które filozof uważał za czynność anomiczną, bezcelową i niemal nieznającą przerwy. Zabawie przypisywał także głęboki sens życiowy, nazywając ją pierwszym stopniem działalności ludzkiej, który stanowi centralną i właściwą czynność wieku przedszkolnego. Zabawę należało organizować tak, by można było w niej przeczuć przyszłą naukę szkolną; powinna ona stopniowo przybliżać się do lekcji[223]. Pisząc o tym sposobie wychowania, Hessen stwierdził:

> Osobowość dziecka będzie rosła zarówno przez stawianie sobie coraz bardziej ustalonych i odległych celów działania, jak przez przyzwyczajenie do poddawania swego kaprysu coraz bardziej komplikującej się, choć niewidocznej, karności. W ten sposób zabawa przejdzie stopniowo w pracę, w tę wyższą formę ludzkiej działalności, stojącą bliżej twórczości, w której jedynie osobowość człowieka osiąga całkowicie wolność wewnętrzną[224].

Heteronomia, kolejny etap rozwoju moralnego – to stan narzuconego prawa zewnętrznego, szczebel przymusu zewnętrznego, społecznego, charakterystyczny dla

---

[222] *Ibidem*, s. 98. Analizując relacje pomiędzy przymusem a swobodą, Hessen stwierdził, że karność to przymus zorganizowany, porządkujący, którego celem jest organizowanie. Pojęcie to łączy się z pojęciem pracy i wysiłku, podczas realizacji których karność jest niezbędna. W przeciwieństwie do tresury, karność odwołuje się do własnej woli i rozumu podwładnych, z czego wynika, że przysługuje jej wolność. Zniekształceniem karności jest właśnie tresura, a zniekształceniem wolności – samowola. Osobowość nazywał Hessen dziełem rąk samego człowieka, wytworem samowychowania. Nie jest ona nigdy dana w postaci gotowej, ale ciągle się tworzy. Kształtującą zasadą osobowości człowieka jest nieprzerwany i wytrwały czyn. Osobowość tworzy się poprzez twórczość podjętą jako praca nad celami ponadosobowymi. Tylko praca nad zadaniami ponadindywidualnymi może uczynić z człowieka indywidualność. Zob. *Ibidem*, s. 100-124. Rozważając ten aspekt koncepcji Hessena, Andrea Folkierska stwierdziła, że pedagog nie tylko uświadamiał sobie, iż przeniknięte przymusem wychowanie i przeniknięte swobodą kształcenie wspierają się i przenikają w rozwoju osobowości. Miał również świadomość tego, „(…) że brak przymusu w wychowaniu prowadzi do braku wolności przejawiającej się w swoistej oryginalności indywidualnych działań i indywidualnego twórczego myślenia". Zob. A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena…*, s. 96. Z kolei Sławomir Sztobryn napisał: „Zdaniem Hessena, przymus ma swe źródła nie poza dzieckiem, lecz w nim samym, a więc znieść przymus można przez rozwój osobowości. Tak więc swoboda i przymus są tylko dwoma różnymi aspektami, wektorami procesu wychowania. Pełnię wolności, podmiotową autonomię zdobywa się poprzez osobowość. Jest ona nierozerwalnie związana z pojęciem kształcenia i światopoglądu". Zob. S. Sztobryn, *Dialektyka swobody i przymusu w pedagogice Sergiusza Hessena*, [Internet:] http://magnetyczna.lh.pl/witryna/pliki/dialektyka.pdf – 6 II 2012.

[223] Zob. szerzej: S. Hessen, *Podstawy pedagogiki…*, s. 125-139.

[224] *Ibidem*, s. 135.

okresu szkolnego. Wychowanie w szkole należało zorganizować tak, by przeświecał już w nim przyszły cel wychowania osobowości do wolnego samostanowienia. Lekcja powinna być przejściem do pracy twórczej, powinna być przeniknięta twórczością, ale jednocześnie pozostawać lekcją, zachowując swoją ścisłość. Rozwijając ideę szkoły pracy, Hessen napisał: „Sens szkoły pracy polega nie na tym, aby wszelką pracę umysłową sprowadzić do fizycznej, lecz na tym, aby wszelką pracę, tak fizyczną, jak umysłową, uczynić źródłem całościowego rozwoju osobowości”[225].

Autonomia, końcowy etap rozwoju moralnego – to stan uwewnętrznienia praw, przyjmowania ich jako własnych. Wychowawca miał prowadzić swoich wychowanków od heteronomii do autonomii, od lekcji do twórczości, od podlegania autorytetowi do podlegania rozumowi. Miał on nie tylko przekazywać wiedzę czy rozwijać zdolności, ale stało przed nim zadanie „uczynienia kogoś samym sobą”[226]. Jak zaznaczył Hessen: „Przejście od lekcji do twórczości, od podlegania autorytetowi do podlegania rozumowi, w ogóle od ograniczonej organizacji szkoły do nieprzerwanego toku życia, ze szczególną wyrazistością ujawnia nieskończoność samego zadania kształcenia”[227]. Kształcenie staje się tym samym nieskończonym zadaniem całego życia człowieka. Jak stwierdziła Andrea Folkierska, w ujęciu Hessena wychowanie polega na przekształceniu bytu „naturalnego” w byt moralny, czyli w byt duchowy[228].

Koncentrując się na poznaniu naukowym, Hessen pisał, że zadaniem wychowania naukowego jest nie tylko wychowanie zdolności umysłowych człowieka, ale wychowanie go jako całości. Jego celem była „nauka czyli poznanie”, opracowanie

---

[225] *Ibidem*, s. 176. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 162-194.

[226] Zob. *Ibidem*, s. 195-198; W. Okoń, *Sergiusz Hessen jako człowiek i uczony…*, s. 36-38. Rozważając zagadnienia pedagogicznego personalizmu w ujęciu Hessena, Stanisław Ruciński napisał: „Osobowość kształtuje się sama w toku **osiągania celów wykraczających poza potrzeby fizyczne i psychiczne człowieka, a także poza potrzeby społeczeństwa**. Wtedy, kiedy jednostka **zapomina** o sobie samej, kiedy poświęca się czemuś ważniejszemu, wtedy dorabia się **osobowości**, jak gdyby otrzymywała ją w **darze**”. Zob. S. Ruciński, *Pedagogiczny personalizm Sergiusza Hessena*, [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena…*, s. 79.

[227] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki…*, s. 249.

[228] Zob. A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa 2005, s. 174. Jak zaznaczyła badaczka: „(…) byt ludzki staje się bytem rzeczywiście ludzkim, tzn. moralnym, jedynie przez czynne włączanie go w całość, na którą składają się poszczególne treści kultury. To dzięki nim człowiek urzeczywistnia własną istotę, którą jest człowieczeństwo w swej duchowej wolności”. Zob. *Ibidem*, s. 75. Koncepcja pedagogiczna Hessena zakładała, że wychowanie realizowane jest od razu w kilku aspektach bytu człowieka: wyższa płaszczyzna zachodzi na niższą, nie naruszając przy tym jej wewnętrznej struktury. Na płaszczyzny te, tworzące schemat antropologiczny, składają się: byt biologiczny (wychowanie jako opieka i tresura), byt społeczny (obróbka młodego pokolenia zgodnie z potrzebami grupy), kultura duchowa (wychowanie jako edukacja i współudział w wartościach kulturowych), byt błogosławiony (wychowanie jako zbawienie). Zob. О. Г. Панченко, И. А. Бирич, *Педагогические концепции философов русского зарубежья XX века*, [Internet:] http://www.pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_5/Panchenko_3.htm – 06 II 2012.

metody będącej stosunkiem ucznia do świata i do jego poznawania[229]. Jak zaznaczył Wincenty Okoń: „Opanowanie przez ucznia metody poznania naukowego polegać ma na umiejętności jej stosowania w rozwiązywaniu różnych zagadnień, na zdolności dochodzenia samemu do nowego poznania, a na najwyższym szczeblu nauki – na rozszerzaniu zakresu wiedzy przez badania własne”[230].

W koncepcji Hessena szkoła powinna być trójstopniowa, jednolita dla wszystkich, ale miała cechować się zróżnicowaniem regionalnym (zapoznanie z regionalnymi dobrami kultury, wartościami, historią). Było to szczególnie istotne w szkole pierwszego stopnia (dla dzieci w wieku 7-10 lat). Zadaniem szkoły pierwszego stopnia było wdrożenie dziecka do pracy, rozumianej jako działalność, która zdążyła już przezwyciężyć zabawę. W ten sposób miało się odbywać wychowanie do współpracy oraz do indywidualnej odpowiedzialności za należyte wypełnianie powierzonej funkcji. Drugi stopień szkoły (dla uczniów w wieku 11-14 lat) charakteryzował się systematyczną pracą przejawiającą się w zespołowym bądź indywidualnym rozwiązywaniu zadań. Ważne było tu zróżnicowanie psychologiczne w nauczaniu, które miało realizować się w dostosowaniu do zainteresowań, poznawaniu kompleksów i trudności dzieci oraz przystosowaniu procesu nauczania do poziomu i typu inteligencji każdego z uczniów. Istotne było także rozbudzenie zdolności uczniów i zapewnienie im optymalnego rozwoju. Trzeci stopień szkoły (dla młodzieży w wieku 15-18 lat) miał zapewnić uczniom wykształcenie ogólne: podmiotem kształcenia miała być osobowość ludzka. Na tym etapie uwagę zwracano na zróżnicowanie zawodowe – obejmujące predyspozycje, talenty i zdolności[231].

Badacz opracował również teorię kształcenia przedszkolnego, które powinno być przepojone zabawą. Jednocześnie zabawa miała być przedszkolem pracy, co

---

[229] Zob. szerzej: S. Hessen, *Podstawy pedagogiki…*, s. 280-302.
[230] W. Okoń, *Sergiusz Hessen jako człowiek i uczony…*, s. 43.
[231] Zob. *Ibidem*, s. 49-55. Pod względem dydaktycznym Hessen podzielił szkołę ogólnokształcącą na trzy szczeble wychowania naukowego, które odpowiadały kolejnym stopniom szkoły: kurs epizodyczny (klasy I-IV), kurs systematyczny (klasy V-XII) i kurs naukowy (studia uniwersyteckie). Istotą pierwszego etapu było uruchomienie aktywności poznawczej dziecka, ukierunkowanej na wyjaśnienie interesujących je zjawisk, wprowadzenie w myślenie naukowe. W toku kursu systematycznego uczniowie mieli wyjaśnić sobie materiał doświadczalny dostarczony poprzez kurs epizodyczny, zapełniać jego luki oraz wyprowadzać nowe twierdzenia i prawa, porządkując posiadany już materiał i respektując podstawowe twierdzenia. Był to przejściowy stopień nauczania przygotowujący do opanowania metody. Ostatecznym celem wychowania naukowego było opanowanie metody badań naukowych wymagające udziału studenta w samodzielnej pracy badawczej. Szerzej na temat metody, trójszczeblowego modelu szkoły realizującej wychowanie naukowe, a także roli i zadań nauczyciela, który miał nauczać poprzez własne myślenie naukowe zob. *Ibidem*, s. 42-48 i 56-58; S. Hessen, *Podstawy pedagogiki…*, s. 340-405; *Idem*, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, wybór i oprac. W. Okoń, Warszawa 1997, s. 35-45; S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena…*, s. 132-146.

oznaczało, że dzieci miały ją doprowadzać do końca, a w ten sposób przygotowywać się do konsekwentnego działania. W teorii kształcenia szkolnego oś wychowania upatrywał Hessen w pracy, uważając ją za główny czynnik wychowania moralnego. Praca ucznia powinna charakteryzować się heteronomią, czyli autonomią połączoną z przymusem niepozbawionym pierwiastków wolności. Dużą rolę przywiązywał Hessen do autorytetu (uważany był za charakterystyczny przejaw okresu heteronomii)[232] oraz kary. W przedszkolu opowiadał się za stosowaniem kary naturalnej, która umożliwiłaby dziecku odczucie nieadekwatności swojego postępowania[233]. Z kolei w szkole kara miała być traktowana jako akt prawny regulujący stosunki między uczniami. Powinna być wynikiem bezstronnej i obiektywnej analizy postępku ucznia. W klasach starszych kara miała być prerogatywą sądu koleżeńskiego[234]. Ważnym elementem życia szkolnego był również samorząd, działalność w którym miała przygotowywać do sumiennego wypełniania różnych funkcji społecznych. Jego celem było szeroko rozwinięte życie społeczne uczniów, „organizowanie instynktu zabawy"[235]. Szkoła miała przygotowywać do osiągnięcia stadium autonomii, która miała się ostatecznie zrealizować poprzez realizowane poza szkołą samokształcenie[236]. Zadaniem szkoły i nauczyciela było wychowywanie uczniów w duchu wolności i samorządności, a także uczenie ich myślenia naukowego i posługiwania się metodami poznawania rzeczywistości. Cele te miały być realizowane poprzez maksymalną styczność wychowanka z dobrami kultury, co miało wpływać na rozwinięcie wolnej i niezależnej osobowości[237].

Hessen był zwolennikiem pedagogiki akcentującej szacunek do dziecięcego „Ja", dającej możliwość realizacji osobowości. Koncepcja ta była połączona z ideą szkoły pracy. Hessen wysunął ideę „krytycznej dydaktyki" jako pedagogiki współpracy nauczyciela i ucznia budujących proces naukowy na zainteresowaniu. Dzieci wyrwane

---

[232] „Znaczenie autorytetu na tym właśnie polega, że jest on niezbędnym stopniem pośrednim między siłą zewnętrzną, której w sposób naturalny podporządkowuje się dziecko, a wolnym podporządkowaniem się wewnętrznemu prawu obowiązku". Władza szkolna, przedstawiając prawo zewnętrzne, powinna być tak zorganizowana, by wychowywać w wolności. Zob. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki…*, s. 196.
[233] Zob. *Ibidem*, s. 136-139.
[234] Zob. *Ibidem*, s. 196-205.
[235] Zob. *Ibidem*, s. 215-218.
[236] Zob. W. Okoń, *Sergiusz Hessen jako człowiek i uczony…*, s. 39-41.
[237] Zob. *Ibidem*, s. 49. Na temat stosunku pedagoga do oddziaływania szkoły na wychowanków Sławomir Sztobryn napisał: „Hessen doceniał ogromną wartość szkoły – jej podstawowe funkcje można by za nim określić następująco: dzięki niej poprzez ustną tradycję przekazywana była z pokolenia na pokolenie metoda naukowa, w jej murach dzieci podlegały wychowaniu do pracy jako czynności duchowej – oraz w poczuciu prawa, szkoła wreszcie była środowiskiem, poprzez które dziecko uświadamiało sobie swoje miejsce w życiu. Dlatego też, zdaniem Hessena, negacja szkoły, jej zniesienie, wyrażała zarazem unicestwienie nauki". Zob. S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena…*, s. 65.

ze swojego dotychczasowego środowiska miały dorastać w mikrospołeczeństwie, w którym religia otrzymałaby status potężnego czynnika odrodzenia osobowości. Częściowo udało się to zrealizować poprzez powołanie placówek typu szkół-internatów[238].

12.2. WASILIJ ZIEŃKOWSKI

Religia prawosławna stanowiła podstawę koncepcji pedagogicznej Wasilija Zieńkowskiego (1881-1962), kolejnego wybitnego znawcy dzieciństwa, specjalizującego się w dziedzinie psychologii. W przestrzeni radzieckiej myśli pedagogicznej nie było miejsca na analizę jego idei. W tradycyjnej krytyce marksistowskiej jego idee uważano za „religijno-mistyczne", a sam Zieńkowski nazywany był „ideowym przeciwnikiem marksizmu-leninizmu"[239]. W 1919 roku został zmuszony do opuszczenia Rosji. Na emigracji wykładał w Belgradzie, w praskim Instytucie Pedagogicznym, a od 1962 roku – w paryskim Instytucie Teologicznym im. Siergieja Radoneżskiego, gdzie stał na czele katedry filozofii. W 1942 roku uczony przyjął święcenia kapłańskie. Do jego najważniejszych prac należą: *Problem przyczynowości psychicznej* (*Проблема психической причинности*, 1914), *Psychologia dziecięctwa* (*Психология детства*), *Rozmowy z młodzieżą o zagadnieniach dotyczących płci* (*Беседы с юношеством по вопросам пола*, 1926), *Na progu dojrzałości* (*На пороге зрелости*, 1929), *Problemy wychowania w świetle antropologii chrześcijańskiej* (*Проблемы воспитания в свете христианской антропологии*, 1934), *Historia filozofii rosyjskiej* (*История русской философии*, 1950), *Rosyjska pedagogika XX wieku* (*Русская педагогика XX века*, 1960). Ten psycholog i filozof, prawosławny kapłan był najwybitniejszym działaczem emigracyjnego ruchu pedagogicznego. Wśród szerokich zainteresowań naukowych Zieńkowskiego znalazły się formy i metody wychowania religijnego oraz kształcenia w warunkach emigracji. Choć pozostawał zwolennikiem edukacji świeckiej, to dużą uwagę przywiązywał do religijnego wychowania dzieci oraz prawosławia, będącego

---

[238] Zob. Е. Г. Осовский, *op. cit.*

[239] Już przed emigracją Zieńkowski był aktywnym działaczem pedagogicznym – był jednym z twórców pedagogiki społecznej w Rosji, kierując wieloaspektowymi badaniami dotyczącymi wpływu wojny na psychikę dziecka (*Dzieci i wojna* [*Дети и война*, 1915]). Zob. Е. Г. Осовский, Е. В. Кирдяшова, *Педагогическая деятельность и взгляды В. В. Зеньковского*, [Internet:] http://pedagogics.narod.ru/obzor/zarub10.txt – 06 II 2012.

czynnikiem narodowej identyfikacji emigrantów. Religijno-pedagogiczny paradygmat wychowania miał być zbudowany na antropologii chrześcijańskiej.

Problemy psychologii Zieńkowski rozpatrywał w ścisłym związku z pedagogiką i światopoglądem prawosławnym. Był orędownikiem pedagogiki prawosławnej i wychowania religijnego. W sformułowanych przez niego zasadach pedagogiki prawosławnej łączą się ideały religijno-moralne z wartościami ogólnoludzkimi. Zasadę indywidualności uważał za podstawową w zakresie wychowania i kształcenia. Interesowała go kwestia „duszy dziecięcej", którą rozpatrywał w kontekście koncepcji emocjonalności. Za wiodący czynnik socjalizacji uważał rodzinę, a następnie instytucje przedszkolne i szkołę. Cel szkoły upatrywał w pomaganiu dzieciom w ich duchowym wzrastaniu. Słabość współczesnej pedagogiki widział w jej oderwaniu od całościowego spojrzenia na człowieka i świat. Dużo uwagi poświęcał kwestiom wychowania narodowego, zwracając uwagę na niebezpieczeństwo denacjonalizacji dorastającego pokolenia. Występował przeciwko przemocy szkolnej i formalizmowi, jak również podejściu klasowemu i partyjności w edukacji. Drogę do uratowania i odrodzenia życia duchowego dzieci widział w religii. Duże znaczenie przywiązywał do pozaszkolnego wychowania religijnego oraz życia dzieci skoncentrowanego wokół parafii. Zajmował się także kwestiami dziecięcej seksualności i dojrzewania płciowego[240].

Pedagogiczna koncepcja Zieńkowskiego została wyrażona w pracy *Problemy wychowania w świetle antropologii chrześcijańskiej*. Opiera się ona w swych podstawach na chrześcijaństwie. Za najważniejsze pedagog uważał miłość i szacunek względem dziecka, uznanie go za pełnowartościową osobę, ze wszystkimi charakterystycznymi dla niej cechami. Głównym zadaniem było wychowanie w dziecku człowieka. Zieńkowski twierdził, że należy jednocześnie przygotowywać dziecko do życia doczesnego i wiecznego. Podstawa wychowania powinna opierać się na soborowości[241], poprzez którą ujawnia się prawda o zbawieniu i odsłaniana jest osobowość. „Таким образом, можно сказать, что смысл воспитания в том, чтобы

[240] Zob. F. Parker, *The New Curriculum in Soviet Shools*, "The Slavic and East European Journal" 1957, Vol. 1, № 3, s. 211-219, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/304158 – 14 XI 2009.

[241] Soborowość oznaczała typ łączności społecznej, przejawiający się w jedności duchowej. Pierwszą naturalną formą soborowości była rodzina. Zieńkowski przestrzegał, że naturalna soborowość jest duchowo niestała i tylko dzięki Cerkwi mogła się przeobrazić – stąd tak istotne było wrastanie osobowości w cerkiew, ponieważ poza nią (w samotności) nie może się dokonać zbawienie. Zob. К. Д. Чижова, *Основные проблемы и принципы воспитания в свете христианской антропологии в работе В. В. Зеньковского*, „София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии" 2006, Выпуск 9, [Internet:] http://www.eunnet.net/sofia/09-2006/text/0931.html – 19 XII 2011.

уяснить путь спасения, связать детскую душу с церковью и напитать ее Высшим даром – свободой”[242]. Wolności poświęcił Zieńkowski szczególnie dużo miejsca, podkreślając, że zadanie wychowania polega na odsłonięciu w osobie idei wolności. Bez wolności wychowanie upodabniało się do tresury, zniewalało osobowość. Także moralne dorastanie powinno być postrzegane w perspektywie religijnej, a pomocna w nim okazać się miała dyscyplina, regulująca życie duchowe. Zieńkowski wskazywał na dużą rolę Cerkwi w wychowaniu. Kościół powinien być związany ze szkołą i poprawiać świat codzienności[243]. Za jedyną drogę zbawienia i rozwoju życia duchowego w warunkach emigracji uważał wychowanie religijne. Tym samym religia zyskiwała status potężnego czynnika duchowego odrodzenia jednostki. Rozczarowanie wychowawczymi możliwościami szkoły sprawiło, że Zieńkowski dążył do podwyższenia religijno-pedagogicznego potencjału rodziny[244].

Zdaniem Zieńkowskiego, formułując założenia pedagogiki zgodnej z duchem prawosławia, należało wykorzystywać doświadczenie idei pedagogicznych, opracowanych zarówno przez religijnych, jak i laickich pedagogów europejskich i amerykańskich. Konieczna była w związku z tym organiczna synteza najcenniejszych elementów współczesnej pedagogiki. Zieńkowski wskazywał na odmienność rozumienia natury ludzkiej w antropologii chrześcijańskiej i w naturalizmie, podkreślając ponadindywidualny, nie związany z ewolucją duchowy pierwiastek w człowieku, świadczący o jego związku z Absolutem. Za cel wychowania uznał pomoc dzieciom w wyzwoleniu ich spod władzy grzechu, co miało się dokonać dzięki pomocy Cerkwi. Zadaniem wychowania było ujawnienie osobowości dziecka z uwzględnieniem hierarchicznych relacji wszystkich procesów rozwojowych w niej następujących. Proces ten powinien być związany z życiem duchowym i zagadnieniem przyszłego zbawienia[245].

Dużą rolę w zrozumieniu swoistości dzieciństwa Zieńkowski przypisywał psychologii. Na początku książki *Psychologia dziecięctwa* podkreślił, że ta gałąź nauki ma badać życie duchowe dziecka, wyjaśniać psychiczne właściwości dzieciństwa.

---

[242] „W ten sposób, można powiedzieć, że sens wychowania polega na tym, aby wyjaśnić drogę zbawienia, związać dziecięcą duszę z Cerkwią i nasycić ją Najwyższym darem – wolnością”. Zob. *Ibidem*.

[243] Zob. *Ibidem.*

[244] Zob. Е. Г. Осовский, Е. В. Кирдяшова, *op. cit.*

[245] Zob. В. Зеньковский, *Принципы православной педагогики*, [Internet:] http://pravlib.ru/zenkovsky/ppp.htm – 19 XII 2011. Inny emigracyjny pedagog, Iwan Iljin, zwracając uwagę na „wrogi żywioł świata empirycznego”, poszukiwał nisz, które mogłyby pomóc w zaszczepieniu dziecku idealnych pierwiastków Bytu. Były nimi według Iljina chrześcijaństwo, sztuka i świat dzieciństwa. Zob. О. Г. Панченко, И. А. Бирич, *Педагогические концепции…*.

Postulował, by w zestawie nauk o dziecku psychologia zajmowała centralne miejsce, ponieważ to w niej znajduje się klucz do dzieciństwa, całości jego problemów teoretycznych i praktycznych. Zieńkowski przywołał powszechne pojmowanie dzieciństwa i błędne przekonanie o łatwości zrozumienia tego okresu:

> Jeżeli według znanego rosyjskiego wyrażenia: „obca dusza – mrok", to o ile mroczniejszą jeszcze i bardziej zagadkową jest dusza dziecka z jej nieukształtowanym charakterem, z brakiem wewnętrznej jedności, z typową dla dziecka pstrokacizną i zmiennością zainteresowań i dążeń![246].

Za podstawowe błędy badacz uznał uważanie dziecięcej duszy za podobną do duszy dorosłego, przekonanie, że stanowi ona w istocie miniaturę duszy dorosłego. Osobowość dziecka jest jednak w dużym stopniu utajona, nieukształtowana, spowita tajemnicą[247]. Koncentrując się na czynnikach kształtujących dziecięcą osobowość, dużą uwagę Zieńkowski poświęcał grom, niemal w całości zapełniających początkowy okres dzieciństwa i rolom, jakie spełniają:

> Dziecięctwo ciągnie się tak długo, póki nie jesteśmy już gotowi do tego, ażeby samodzielnie toczyć walkę o byt, – i jeżeli to przygotowanie, ten rozwój wszystkich sił fizycznych i psychicznych istni się przy pomocy zabaw, to zabawy zajmują nietylko nader ważne, ale i c e n t r a l n e miejsce w życiu dziecka[248].

Zieńkowski zwrócił także uwagę na rolę gier w dojrzewaniu społecznym dziecka: „Dzieci zawsze bawią się «w człowieka», zabawy służą im jako środek wżywania się w całą pełnię ludzkich stosunków, w całe nieogarnione bogactwo życia socjalnego"[249]. Z kolei przyswajanie języka pozwala dziecku na opanowanie form myślenia, historii narodu, idei i wierzeń, które składają się na ducha narodowego i za pomocą języka zaszczepiane są w duszy dziecka. Tym samym, dziecko staje się członkiem społeczności, której problemami żyje. By tak się stało, konieczna jest umiejętność emocjonalnej reakcji na to, co nas otacza. W publikacji Zieńkowski poruszył także zagadnienia społeczno-psychicznego dojrzewania dziecka, przyswojenia przez nie dorobku ludzkości, rozwoju samoświadomości. Badacz skoncentrował się również na opisie różnych aspektów rozwoju dzieci: fizycznego, emocjonalnego, moralnego,

---

[246] W. W. Zieńkowski, *Psychologia dziecięctwa*, tłum. P. Macewicz, Lwów-Warszawa 1929, s. 23.
[247] Szerzej o stawaniu się przez dziecko osobowością zob. *Ibidem*, s. 438-440.
[248] *Ibidem*, s. 32.
[249] *Ibidem*, s. 52-53.

psychicznego, religijnego, intelektualnego, seksualnego i estetycznego. Podkreślał istotę rozwoju moralnego u dzieci, ich dążenie ku dobru i ideałom, poszukiwanie sensu, co wskazuje na to, iż żyją one życiem duchowym[250]. Przestrzegał przed pochopnym określaniem duchowości dzieci jako niższej fazy przygotowawczej rozwoju duchowego: „Dziecko nie tylko nie stoi od nas niżej, lecz, według słów Chrystusa, nie możemy osiągnąć ideału, zanim nie staniemy się j a k o d z i e c i , a to znaczy, że dziecięce życie duchowe, organizacja duchowa, j a k o t y p , stoi bliżej ideału, aniżeli nasza”[251]. Tym samym, rozwój duszy dziecięcej to etap na drodze ku stopniowemu przechodzeniu do świadomego życia duchowego. Zieńkowski podkreślał, że dziecięctwo powinno zostać przeżyte jako „złoty wiek” życia, co jest tym istotniejsze, że zawierają się w nim istotne i decydujące podstawy późniejszej egzystencji[252]. Pedagog twierdził, że dziecko instynktownie podąża ku Bogu, w związku z czym zadanie wychowawczego oddziaływania szkoły polegało na tym, by nie zaciemniać jasnej i głębokiej intuicji dzieci rozumowym spojrzeniem na wszechświat ujmowany jako bezduszny, racjonalny system[253].

Rozważając kwestie dzieciństwa w kontekście prawosławia, filozofowie często przywołują słowa Zieńkowskiego: „Надо вглядываться в детей, чтобы понять христианское откровение о человеке, чтобы ощутить самое главное и определяющее в человеке”[254]. Władimir Warawa przekonuje, że od zawsze różne siły ideologiczne walczyły o dzieciństwo, tzn. o instytucje edukacyjno-wychowawcze,

---

[250] Zob. *Ibidem*, s. 450. Zieńkowski jest autorem podziału dzieciństwa na okresy ze względu na stopień rozwoju psychofizycznego: pierwszy rok życia (dziecko jeszcze nie mówi i nie chodzi, ale uczy się posługiwać narządami zmysłów i orientuje się w środowisku socjalnym; ten czas nazywany jest także okresem „oseska”), wczesne lub pierwsze dziecięctwo (określone jako najmniej jasny okres życia, w czasie którego zakładane są podwaliny osobowości. Aktywność dziecka przejawia się w zabawach, ponieważ nie decyduje się jeszcze ono na pełne wejście w rzeczywistość), późniejsze dziecięctwo (dziecko zaczyna rozróżniać sferę zabawy i realnej rzeczywistości, w odróżnieniu od poprzedniego okresu naśladowanie staje się świadome, dziecko szuka w świecie realnym i świecie bajek wzorów do naśladowania, świat zewnętrzny pociąga je i sprawia, że zaczyna się do niego przystosowywać), pacholęctwo (związane jest z dojrzewaniem seksualnym, pojawia się wówczas istotne zainteresowanie własną osobą i postawa krytycyzmu wobec otoczenia, zabawa łączy się z oszukiwaniem, podstępami i kłamstwami) i wiek młodzieńczy (okres wewnętrznej równowagi i pełnego rozkwitu wszystkich sił). Zob. *Ibidem*, s. 78-108.

[251] *Ibidem*, s. 241.

[252] Zob. *Ibidem*, s. 451.

[253] Zob. *Философско-педагогическая мысль русского зарубежья. Христианско-православная антропология как основание воспитания и образования дитяти (В. В. Зеньковский)*, [w:] А. А. Гагаев, П. А. Гагаев, *op. cit.*, [Internet:] http://sbiblio.com/biblio/archive/gagaev_rus/06.aspx – 06 II 2012.

[254] „Trzeba wpatrywać się w dzieci, aby zrozumieć chrześcijańskie objawienie o człowieku, aby odczuć to, co najważniejsze i definiujące w człowieku”. Zob. В. Варава, *„Спасители Вселенной” (детство в русской философской культуре)*, „Русский переплет”, [Internet:] http://www.pereplet.ru/text/varava27nov02.html – 02 VIII 2008.

uświadamiając sobie, że ten, kto zawładnie dzieciństwem, posiądzie przyszłość narodu. Prawosławie przywiązuje do dzieciństwa szczególne znaczenie, uważając je za najwyższy punkt życia, a postępujący rozwój – za regres, upadek początkowej pełni bytu, która była częścią dziecka. „Ведь взросление – это взросление грешника, идущее и ведущее к смерти”[255] – stwierdził Warawa. Przejście z wieku dziecięcego do dorosłego porównywane jest nawet do przejścia z życia do śmierci. Chrześcijaństwo traktuje dzieciństwo jako Boży dar, ponieważ tylko w tym okresie grzesznik może widzieć świat metafizycznie, co później jest już niemożliwe do powtórzenia. Dzieciństwo przedstawiane jest jako tajemnica, której istotę dorosły nie może pojąć. Podkreślany jest także szczególny stosunek Chrystusa do dzieci[256].

Zieńkowski starał się uchwycić istotę duszy dziecka. Uważał, że właściwa recepcja dzieciństwa stanowi klucz do tajemnicy człowieka. W dzieciach widział odbicie obrazu Boga. Według filozofa, najgłębszy w dziecięcej recepcji świata jest pociąg do sfery znaczeniowej, będącej początkowym punktem całego duchowego życia dziecka (umysłowego, religijnego, moralnego i estetycznego). Warawa skrytykował także zawłaszczanie przez teorie pedagogiczne fenomenu dzieciństwa, które oskarża o dążenie do usunięcia z niego metafizyki dziecięcej niewinności. Natomiast pedagogika bazująca na religii ma za zadanie zachować dziecięcy „dar wiary”, co jest możliwe tylko przy oparciu się na duchowych tradycjach rodzimej kultury[257].

13. PROBLEMY WYCHOWANIA WE WSPÓŁCZESNEJ ROSJI

Kwestie wychowania znajdują się obecnie w centrum uwagi prawosławnych hierarchów. Antonij, metropolita Surożskij, zwrócił uwagę na konieczność wychowywania dzieci w duchu prawosławia od najmłodszych lat. Duchowe wychowanie dziecka rozpoczyna się, zdaniem metropolity, już w momencie życia dziecka w łonie matki, kontynuowane jest zaraz po urodzeniu, gdy matka modli się nad dzieckiem, śpiewa mu pieśni cerkiewne i ludowe. Dziecko należy wychowywać poprzez odpowiedni przykład. Powinno być ono pewne, że kwestie, o których opowiadają mu rodzice, stanową podstawę ich życia, zgodnie z którą postępują.

[255] „Przecież dorastanie – to dorastanie grzesznika, idące i zmierzające ku śmierci”. Zob. *Ibidem*.
[256] Por. W. W. Zieńkowski, *Psychologia dziecięctwa…*, s. 449.
[257] Fenomen dzieciństwa zauważył również Wasilij Rozanow, nazywając dziecko „kardynalną tajemnicą świata”. Niemowlę było dla niego synonimem bezgrzeszności, objawionej myśli Bożej, uosobieniem świętości. Zob. В. Варава, *op. cit.*.

Opowieści o Chrystusie i apostołach powinny stanowić dla dziecka radosne odkrycie, a nie nudną lekcję. Rodzina powinna stanowić stałe źródło nauki dla dziecka poprzez dawanie przykładu codziennym życiem. Należy przy tym pamiętać, że przekazywanie prawd wiary odbywa się inaczej niż nauka szkolnych przedmiotów. Z kolei szkoła, relacje w której zbudowane są na zasadzie koleżeńskości, stanowi szansę na zaszczepienie dzieciom wartości przyjaźni, lojalności i szczerości[258].

Hierarchia prawosławna dużo miejsca poświęca kwestiom wychowania dzieci mieszkających za granicą. W tym celu powstają specjalne poradniki podejmujące kwestie właściwego oddziaływania wychowawczego na najmłodsze pokolenie w przestrzeni Zachodu, który cechuje narastający proces odchodzenia od wartości chrześcijańskich[259]. Poradniki te skupiają się na pozytywnym działaniu modlitwy, uświadomieniu celu, jaki stanowi wychowanie uczciwego, dobrze wykształconego, bogobojnego człowieka, związanego z rodziną silnymi więzami. Pomocne w tym ma być studiowanie podstaw wiary, poznanie zachodniego społeczeństwa, uważna obserwacja zachowania dziecka i poprawianie zauważonych niedociągnięć. Krytyce poddawane jest w nich lokalne amerykańskie środowisko i zachodnie środki masowego przekazu. Zamiast zgodnie z wartościami chrześcijańskimi, Zachód – jak przekonują prawosławni publicyści – wychowuje dzieci w materializmie, indywidualizmie, egoizmie i wyzwoleniu seksualnym. Tym większa jest rola nauczania w szkołach cerkiewnych religii z elementami nauk moralnych. Prawosławna hierarchia alarmuje, iż postępuje proces dechrystianizacji zachodniego otoczenia, co negatywie oddziałuje na dzieci. Krytyce został poddany ruch New Age, nauczanie edukacji seksualnej w szkołach, głoszenie tolerancji względem seksualnych preferencji homoseksualistów, możliwość składania przez dzieci donosów na rodziców – na podobieństwo praktyk radzieckiego totalitaryzmu. Apel do rodziców miał na celu uświadomienie im powagi sytuacji i konieczności zatroszczenia się nie tylko o pomyślność i zewnętrzne wychowanie dzieci, ale także o ich dusze. Ma się to przejawiać zwracaniem uwagi na przyjaciół dzieci, oglądane przez nie programy, realizowane w szkołach programy nauczania. Proponuje się nie tylko przeniesienie dziecka do szkoły lepszej pod

---

[258] Zob. *Воспитание детей в вере, Антоний, митрополит Сурожский, Беседу митрополита Антония записала кинорежиссер „Леннаучфильма" Валентина Матвеева*, 08 XI 1993, [Internet:] http://www.strana-oz.ru/?numid=18&article=867 – 03 VIII 2008.

[259] Zob. *Пособие для воспитания детей на Западе*, 11 VIII 2008, [Internet:] http://www.dorogadomoj.com/d36vos00.html – 05 XII 2011.

względem światopoglądowym, ale nawet przejście na domową edukację w celu pełniejszego przekazania światopoglądu i wartości chrześcijańskich[260].

Współczesna edukacja spotyka się z wielostronną krytyką ze względu na pragmatyzm wpajanego wychowania. Jako przykład Irina Striełkowa przywołała nauczane w szkołach przedmioty, których celem jest przygotowanie ucznia do życia we współczesnym świecie (podstawy bezpieczeństwa czynności życiowych, wiedza o społeczeństwie). Krytyce poddane zostały treningi polegające na publicznym i grupowym wskazywaniu w danym uczniu jego wad i zalet. Cel takich lekcji został sformułowany jako kształtowanie tolerancji i cierpliwości wobec wad ludzkich. Z kolei podręcznik *Wiedza obywatelska* (*Граждановедение*) autorstwa J. Sokołowa został skrytykowany za ustęp mówiący o prawie dziecka do żądania swojego udziału w majątku rodziców[261]. Podobne uwagi negatywnie wpływają na wychowanie moralne dzieci i młodzieży, sprowadzając kontakty międzyludzkie do poziomu wartości materialnych. We współczesnym świecie, gdzie pieniądz odgrywa coraz większą rolę, znacznie trudniejsze staje się ukształtowanie człowieka hołdującego wartościom i normom utożsamianym z moralnością.

Przemiany systemowe na początku lat dziewięćdziesiątych zmieniły także oblicze systemu edukacyjnego w Rosji. Marian Bybluk, pisząc o kryzysie radzieckiego systemu edukacji, wśród jego problemów wymienił: etatyzację, niedoinwestowanie, złe zaopatrzenie, niedostateczne przygotowanie merytoryczne nauczycieli. System ten charakteryzował prymat nauczania nad wychowaniem, biurokratyzm oraz oficjalność i zakłamanie. Jak napisał Bybluk:

> Oświata radziecka była ze swej istoty instrumentem mesjańskiej ideologii ustroju totalitarnego, etatystycznej opresji, szkołą cywilizacyjnego dyktatu i ideologicznego zniewolenia jednostki,

---

[260] Zob. *Записки о Западе. Выпуск 33-31, Тяжелое положение с воспитанием детей на Западе. Обращение Пастырского совещания (1993) Западно-Американской епархии Русской Православной Церкви заграницей*, 11 VIII 2008, [Internet:] http://www.dorogadomoj.com/z31vos.html – 05 XII 2011; *Записки о Западе. Выпуск 33-17, Значение закона Божия в школах*, 11 VII 2008, [Internet:] http://www.dorogadomoj.com/z17zna.html – 05 XII 2011; *Записки о Западе. Выпуск 27, Как воспитывать наших детей? Что нам делать?*, 11 VIII 2008, [Internet:] http://www.dorogadomoj.com/z27kak.html – 05 XII 2011. O powracającym znaczeniu zasad wypływających z prawosławia świadczy pokaźna liczba powstających w Rosji w latach dziewięćdziesiątych wspólnot religijnych. Na temat chrześcijańskich i achrześcijańskich wartości moralnych wyznawanych przez współczesną rosyjską młodzież zob. А. В. Сидоренков, *Христианские ценности и социализация молодежи в современной России*, [Internet:] http://library.by/portalus/modules/psychology/print.php?subaction=showfull&id=1107775306&archive=1120045907&start_from=&ucat=27& – 15 II 2012.

[261] Zob. И. Стрелкова, *Территория детства*, [Internet:] http://www.moskvam.ru/2002/03/strelkova.htm – 11 VIII 2008.

w której rozwój inicjatywy był jedynie deklarowany, gdzie panował konformizm, podporządkowanie, przedmiotowość w wychowaniu i zarządzaniu (…)[262].

Pod koniec istnienia ZSRR stosunek do radzieckiej pedagogiki był skrajnie negatywny: powszechne stało się przekonanie, że pod koniec lat dwudziestych nastąpił upadek radzieckiej pedagogiki i szkoły, a upowszechniły się takie zjawiska jak „klasowość w polityce oświatowej, bezgraniczny kult kolektywu i zaprzedanie osobowości pojedynczego człowieka, stawianie na jednolite formy kształcenia, naukowy izolacjonizm”[263]. Stopniowo jednak coraz większe poparcie zyskiwała opinia, że pedagogika radziecka nie była ideowym monolitem, a lata dwudzieste uznano nawet za swoisty „złoty wiek” w historii szkoły radzieckiej charakteryzujący się aktywnym procesem demokratyzacji życia szkolnego, wzrostem inicjatywy twórczej, poszukiwaniami nowych metod i form działalności dydaktyczno-wychowawczej. Do 1929 roku rozwijało się kilka alternatywnych kierunków filozofii wychowania, choć w większości były one oparte o koncepcję marksizmu-leninizmu[264].

Mimo iż szkoła radziecka deklarowała wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości, to w rzeczywistości była konserwatywna w treściach i metodach nauczania, jak również w procesie dydaktyczno-wychowawczym i w systemie zarządzania[265]. Obok pedagogiki autorytarnej, która ciągle miała wielu zwolenników, wykrystalizowała się „pedagogika czasu wolnego” proponująca zamiast wszechstronnie rozwiniętej osobowości – różnostronnie rozwiniętą, zamiast kształcenia powszechnego – swobodę wyboru drogi edukacyjnej oraz kształcenie ustawiczne, zamiast dyscypliny jako wyniku wychowania – wolność jako podstawowy warunek rozwoju człowieka, zamiast wychowania w duchu interesów klasy pracującej, w konfrontacji z kapitalizmem – odnowę duchową[266]. W 1986 roku ukazał się programowy manifest

---

[262] M. Bybluk, *Przemiany demokratyczne edukacji…*, s. 19.
[263] *Ibidem*, s. 138.
[264] Lata dwudzieste charakteryzujące się różnorodnością pedagogiczną często porównywano do lat 1986-1988, doszukując się analogii w bogactwie ofert pedagogicznych. U schyłku XX w. zaczęto odkrywać spuściznę pedagogiczną powstałą kilkadziesiąt lat wcześniej, np. dzieło Hessena *Podstawy pedagogiki*. W okresie pieriestrojki na gruncie rosyjskiej pedagogiki nawiązano dialog z zagranicznymi ideami pedagogicznymi, np. pedagogiką Montessori, Célestina Freineta; szczególnie szeroki zakres miał dialog z pedagogiką Korczaka. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 139-153.
[265] Pedagogika radziecka stawała się nauką zdezintegrowaną i instrumentalną, a o kryzysie tej dyscypliny świadczył upadek autorytetów naukowych oraz niski prestiż tej dyscypliny. O podjętej w połowie lat osiemdziesiątych reformie szkoły, w wielu miejscach błędnej i szkodliwej społecznie (nieuwzględniającej konieczności zasadniczej odnowy treści kształcenia, ideologii wychowania oraz demokratyzacji zarządzania oświatą), zob. szerzej: *Ibidem*, s. 18-23.
[266] Scharakteryzowana ideologia odpowiedzialnego osobowego wyboru została zawarta w *Koncepcji średniej szkoły ogólnokształcącej*, opracowanej podczas pieriestrojki przez Tymczasowy Zespół

pedagogiczny *Pedagogika współpracy* (*Педагогика сотрудничества*), wyrażający potrzebę zasadniczych zmian w treściach i metodach pracy szkoły. Ta alternatywna koncepcja kształcenia i wychowania zakładała demokratyzację i humanizację pedagogiki radzieckiej. W myśl jej postulatów, nauczyciel nie zna prawdziwych zainteresowań, uzdolnień i aspiracji uczniów, których rozwijanie stanowi prawo dziecka oraz warunek jego rozwoju. Rola nauczyciela polegała natomiast na poznaniu zainteresowań uczniów i pomocy im w uświadomieniu oraz rozwijaniu aspiracji. W tym kontekście wychowanie uważane było za szeroko pojęty sposób bycia nauczyciela z uczniami oraz innymi ludźmi ze środowiska wychowawczego. Istotę wychowania stanowiła współpraca i współdziałanie, prowadzące do rozwiązań istotnych dla obu stron. „Pedagogika współpracy" zaproponowała szczególny sposób zespołowego, twórczego życia łączącego nauczycieli i uczniów, stanowiący środek wychowania i rozwoju nowej osobowości, która miała się charakteryzować wewnętrznym poczuciem wolności i godności osobistej. Wśród założeń tej pedagogiki znalazły się: równoprawność dorosłego i dziecka, prawo dziecka do szacunku, wzajemność wymagań jako warunek owocnej współpracy. Pedagogika ta miała za zadanie dokonanie prawdziwej wewnętrznej przebudowy ludzi radzieckich, zmianę ich mentalności i rozwój postaw demokratycznych. Jak napisał Marian Bybluk, „pedagogika współpracy" przyjmuje dziecko takim, jakie ono jest. Nauczyciel darzy je rzeczywistym szacunkiem, co stanowi warunek zaistnienia dialogu z uczniem i udzielenia mu pomocy w jego rozwoju moralnym, społecznym i umysłowym[267].

Naukowo-Badawczy „Szkoła". Ta alternatywna koncepcja przebudowy procesu pedagogicznego zakwestionowała pedagogikę marksistowską jako antyhumanistyczną i zdezaktualizowaną. Spotkała się ona jednak ze zdecydowanym oporem sił zachowawczych, a nowe realia etapu przejściowego, jak również słabość władz wykonawczych, uniemożliwiły urzeczywistnienie większości projektów odnowy szkoły. O dyskusjach dotyczących rozwiązania kryzysu ideologicznego i modernizacji ukierunkowania wychowania zob. *Ibidem*, s. 28-32.

[267] Do nauczycieli-nowatorów należeli np.: Jewgienij Iljin, Władimir Karakowski, Zofia Łysenkowa. Organem prasowym krytykującym negatywne strony edukacji radzieckiej oraz prezentującym pozytywny program na przyszłość była „Учительская газета", patronująca innowacyjnym propozycjom pedagogicznym. Gazeta stała się „trybuną przebudowy w edukacji", platformą dialogu, współorganizującą życie zawodowe nauczycieli, którzy odrzucili oficjalną ideologię wychowania. Zob. *Ibidem*, s. 51-60. Odgórnym zmianom w edukacji, niestety zbyt rzadkim i mającym w większości charakter strukturalny, towarzyszyły zmiany oddolne. Stopniowa demokratyzacja systemu sprzyjała wyzwalaniu aktywności nauczycieli. Zrodziło się wówczas zjawisko swoistego „pielgrzymowania" do miejsc pracy pedagogów nowatorów i przyswajania na miejscu ich technologii pedagogicznej. Jedyną uczelnią wyższą, w której panowała atmosfera twórczych poszukiwań, był Instytut Pedagogiczny w Połtawie (ukończyli go Makarenko i Suchomliński). Istotny dla rozpowszechnienia idei nauczycieli nowatorów był wkład cyklicznych edukacyjnych programów telewizyjnych, prezentujących nowatorskie rozwiązania edukacyjne. Do grona pedagogów-nowatorów okresu pieriestrojki należeli: Nikołaj Guzik, Nikołaj Pałtyszew i Aleksandr Lubelski. Szerzej, także na temat proponowanych przez nich systemów nauczania, zob. *Ibidem*, s. 73-79.

Reforma oświaty przeprowadzona w latach dziewięćdziesiątych położyła podwaliny pod nowy model edukacji. Bybluk stwierdził, że u jej podstaw leżały dwie przesłanki: przekonanie, że nie można zbudować nowego społeczeństwa na fundamentach starej szkoły oraz że edukacja jest czynnikiem decydującym nie tylko o rozwoju człowieka i potencjałów ludzkich, ale także o rozwoju społeczeństwa. Uznano, że to oświata może w pierwszej kolejności wpłynąć na zmianę mentalności społeczeństwa, zlikwidować stereotypy, a także wspomóc rozwój demokratycznej świadomości społecznej. Podstawę prawną dla prowadzenia nowej polityki oświatowej stanowiła przyjęta przez Radę Najwyższą w 1992 roku ustawa „O edukacji" („Об образовании"). Pomocny okazał się także dorobek krajów rozwiniętych. Ideologię i podstawy etyczne reformy stanowiły zasady opracowane przez wspomniany Zespół Naukowo-Badawczy „Szkoła", wśród których znalazły się: demokratyzacja oświaty, polistrukturalność i wielowariantowość edukacji, regionalizacja kształcenia, narodowe samookreślenie szkoły, humanizacja i humanitaryzacja oświaty, dyferencjacja i mobilność kształcenia, rozwijający, działaniowy charakter edukacji, ustawiczność kształcenia. Na przeszkodzie wprowadzenia wielu zaplanowanych zmian w oświacie w dużym stopniu stanęła trudna sytuacja finansów państwa, będąca pochodną przeprowadzania modernizacji struktur państwowych i społecznych[268].

Szkoła to miejsce formowania człowieka i przekazywania mu wartości[269]. Integruje ona podstawy tradycji kulturowej z zadaniami realizacji rozwoju społecznego, przyczyniając się – obok rodziny, przeżywającej u schyłku XX wieku kryzys powiązany z przekształceniami polityczno-społecznymi[270] – do transmisji wartości kulturowych z pokolenia na pokolenia. W świetle tych zadań stawianych przed szkołą można zgodzić się z propozycją Barbary Kiereś, aby w szkole odbudować uniwersalną pedagogikę personalistyczną:

> (…) która realizuje swoje człowieczeństwo, swoją osobową naturę poprzez poznanie, miłość i wolność jako cechy wyróżniające ją z całego świata przyrody, a w kontekście życia w społeczności poprzez podmiotowość wobec prawa, odrębność i godność religijną. Pedagogika

[268] Szerzej na temat reformy, pozytywnych zmian programowych oraz problemów rozwoju systemu oświaty (m.in. o podziale instytucji szkolnych na masowe i elitarne, co pogłębia rozwarstwienie uczniów) zob. *Ibidem*, s. 89-118 i 217.

[269] Jak napisała Barbara Kiereś: „Wartość jest ceną czegoś (mówimy: to jest wartościowe, co oznacza, że ma dla nas pewną cenę, inaczej wartość). Wartość jest tym, co ustalamy ze względu na zakładaną skalę (miarę, kryterium oceny)". Szerzej, także na temat chaosu i relatywizmu wartości utrudniających wychowanie, zob. B. Kiereś, *Współczesna szkoła: wychowywać czy eksperymentować?*, „Cywilizacja o nauce, moralności, sztuce i religii" 2006, nr 18, *Od dziecięctwa do dojrzałości*, s. 54-56.

[270] Zob. szerzej: Rozdział V niniejszej rozprawy.

ta uczy rozumienia samego siebie i świata, uczy korzystania ze swej wolności jako realizowania dobra, uczy miłości jako dbania o dobro drugiego człowieka[271].

O wadze szkoły i edukacji w życiu społeczeństwa świadczy teza Bybluka, który, pisząc o tym środowisku socjalizującym, skonstatował:

(…) jeżeli w najbliższych latach XXI wieku szkoła rosyjska nie potrafi się przeobrazić w ten sposób, by odegrać rolę integracyjnego czynnika likwidującego kryzys w życiu społeczeństwa, można z przekonaniem lekarza, przewidującego rychły koniec beznadziejnie chorego człowieka twierdzić, że Rosję czeka długa i męcząca agonia[272].

Powyższe uwagi pokazują, że fenomen dzieciństwa znajdował i nadal znajduje się w centrum uwagi pedagogów, ponieważ to właśnie dzieci budują przyszłość kraju. Ubiegły wiek przyniósł mozaikę zróżnicowanych systemów starających się odnaleźć najbardziej odpowiedni zestaw wartości, norm i postaw, które należało zaszczepić dorastającemu pokoleniu. Podejmowane zabiegi mające na celu zawładnięcie świadomością najmłodszych determinowały powstawanie i rozwój koncepcji pedagogicznych, odzwierciedlających pożądany przebieg procesu socjalizacji i wychowania, wpływając tym samym na rozwój kultury rosyjskiej. Kultura pedagogiczna ubiegłego wieku stanowiła produkt historycznych doświadczeń państwa rosyjskiego i determinowała osobowość dorastającego pokolenia. Na przestrzeni XX wieku dokonała się zmiana społecznej pozycji dziecka, warunków jego socjalizacji i mechanizmu funkcjonowania dziecka w otaczającym je świecie. Związane było to ze zmianą socjokulturowych punktów orientacyjnych. W rozdziale ukazano, jak cele i zadania wychowania uzależnione były od specyfiki rozpowszechnionych w danym okresie ideałów i wartości, wpływających na realizację konkretnej działalności pedagogicznej. Tym samym, każdy system pedagogiczny i ideał wychowawczy odzwierciedlał kulturę, w której powstał, stając się zwierciadłem świadomości społecznej i przynosząc własny, odrębny typ pożądanej osobowości będącej produktem oddziaływania wychowawczego. Środowisko społeczne determinowało rozwój idei pedagogiczno-wychowawczych. System wychowania stanowił formę przyswojenia przez dziecko pożądanego wariantu kultury, umożliwiającą mu pełnoprawne funkcjonowanie w społeczeństwie. Penetracja tego obszaru kultury pokazała, że

[271] B. Kiereś, *op. cit.*, s. 58.
[272] M. Bybluk, *Przemiany demokratyczne edukacji…*, s. 215. O edukacji rosyjskiej rozumianej jako eksperymentalna płaszczyzna społeczno-historycznego rozwoju kraju i zadaniach, jakie powinna spełniać w związku z tym celem, zob. *Ibidem*, s. 221-222.

dwudziestowieczne koncepcje pedagogiczne nie ewoluowały w stronę przekazywania dorastającemu pokoleniu tradycyjnych wartości wzbogaconych o nowatorski pierwiastek, ale propagowały nowe systemy wartości, odmienne od tych odziedziczonych po epoce carskiej. Znacząco zmienił się proces wywierania intencjonalnego wpływu na wychowanka, oddziaływania na jego wszechstronny rozwój, stając się działaniem bardziej bezpośrednim i totalnym. W pedagogice radzieckiej przeważało wychowanie dyrektywne, czyli nastawione na dokonywanie zmian w rozwoju wychowanków, w trakcie którego następowało kontrolowane kształtowanie osobowości społecznej i nabywanie pożądanych kompetencji społecznych. Pogląd o konieczności dyskretnego wspomagania rozwoju dorastającego pokolenia zyskał mniejszą popularność wśród pedagogów z uwagi na ideologizację systemu wychowawczego.

Andrzej Zwoliński napisał, że pedagogika komunistyczna podkreślała konieczność poddania dziecka intensywnemu procesowi uspołeczniania. Młody obywatel miał rozumieć wymogi życia zbiorowego, postrzegać świat poprzez obserwację interpretującą (zauważając pozostałości zacofania wynikające ze starego ustroju, a jednocześnie osiągnięcia nowego systemu) i krytyczną (negatywne zjawiska postrzegane jako niepełna realizacja systemu, a nie jego immanentne błędy). Powinien szybko osiągać „wyższy poziom życia", pod czym kryje się przynależność do organizacji, oraz fascynować się światem techniki[273]. Komunistyczny ideał wychowania obejmował ukształtowanie dzieci według założeń ideologii komunistycznej. Zgodnie z tą koncepcją, potrzeby jednostki miały być zaspokajane poprzez kolektyw, dający jej szanse na rozwój i samorealizację, a także pracę dla dobra innych. Dzieci miały zostać ukształtowane na oddanych państwu obywateli, gotowych do jego obrony, a także pracujących nad zwiększeniem jego potęgi w procesie modernizacji przemysłowej. W komunistycznym systemie wychowawczym dziecko postrzegane było jako plastyczny materiał, z którego od najmłodszych lat należało kształtować „nowego człowieka", swoisty twór antropologiczny. W tym ujęciu przed dorosłymi – rodzicami i pedagogami – stało zadanie formowania w dzieciach komunistycznego światopoglądu i przekazywania im zaaprobowanych komunistycznych wzorów zachowań. Te dwa środowiska socjalizacyjne miały się wzajemnie wspierać i przenikać, wspólnie kreując konfigurację osobowości młodego leninowca. Postawę wychowawcy względem

[273] Zob. A. Zwoliński, *Słowo w relacjach społecznych*, Kraków 2003, s. 133.

wychowanka można określić jako przedmiotową, ponieważ dziecko miało stanowić bierny i posłuszny obiekt prowadzonych działań pedagogiczno-wychowawczych.

Radziecki system edukacji oparty był na materialistycznej filozofii Marksa i Engelsa, a także na ideach pedagogicznych Johna Locke'a, Denisa Diderota i Charlesa Fouriera. Wprowadzenie świeckiego systemu kształcenia oddzieliło dziecko od duchowego doświadczenia, jakie w ciągu tysiąclecia zbierała Rosja. W systemie tym dziecko nie znajdowało się na pierwszym planie: ważniejsze było uwzględnianie w szkole potrzeb industrializacji kraju i postępu naukowo-technicznego. Nie skupiano się także na realizacji indywidualnych potrzeb dziecka, ponieważ w kolektywistycznej kulturze radzieckiej obowiązywała zasada prymatu grupy nad jednostką. Proces wychowawczy ukierunkowany był jednostronnie: od społeczeństwa do jednostki, co oznaczało, że cel wychowania zakładał pasywne wykształcenie mechanizmów adaptacji do środowiska społecznego, pozbawione pierwiastków duchowych.

Próbą powrotu do idei humanizmu w pedagogice była działalność Suchomlińskiego, głoszącego konieczność miłości do dziecka rozumianej jako obowiązkowa cecha całego kolektywu szkolnego i świadcząca o profesjonalizmie pedagoga[274]. Dzieciństwo uważane było przez pedagoga za najważniejszy okres życia człowieka. Humanistyczne wychowanie zaproponowane przez Suchomlińskiego zakładało budzenie w uczniu człowieczeństwa i pomaganie mu w rozwijaniu zdolności. Dorosły postrzegany był jako doradca i pomocnik dziecka, uznawanego za istotę niepowtarzalną. Zapewnienie dziecku wszechstronnego rozwoju osobowości miało być podstawą ukształtowania pełnowartościowego i szczęśliwego obywatela o bogatym życiu wewnętrznym i duchowym.

Przeciwwagę dla radzieckich koncepcji pedagogicznych stanowiły systemy wychowawcze ugruntowane na wartościach wypływających z ducha prawosławia i koncentrujące się na rozwoju moralnym wychowanka, wolnym od doraźnych implikacji ideologicznych. Skupienie uwagi na wyjątkowości dziecka widoczne było w pedagogice kultury Hessena. W dziecku widział on obiekt oddziaływania ukierunkowanego na wprowadzenie go w świat wartości kulturowych, niezbędnych do rozwoju osobowości i zachęcających do działania. Z kolei pedagogika religijna reprezentowana przez Zieńkowskiego na pierwszy plan wysunęła ideały religijno-moralne połączone z wartościami uniwersalnymi. W koncepcji tej szczególne znaczenie

[274] Zob. О. Г. Панченко, И. А. Бирич, *Мировозренческие основы советской педагогики…*.

przywiązywano do psychologii i socjologii dzieciństwa, uważanego za okres wyjątkowy, wolny od grzechu i nieprawości. Dziecko było uosobieniem myśli Bożej i świętości, dlatego do jego wychowania należało podchodzić ze szczególną troską. Religia miała stanowić najważniejszy czynnik oddziaływania wychowawczego, zapewniając dzieciom rozwój duchowy w skomplikowanych warunkach emigracyjnych.

Zmiana systemu pociągnęła za sobą konieczność przewartościowania wpajanych w procesie wychowania norm i zasad, a jednocześnie odsłoniła niedostatki poprzedniego systemu i zasadność rozwoju pedagogiki personalistycznej, która mogłaby stawić czoło współczesnemu relatywizmowi kulturowemu. Po 1991 roku nastąpiła dezaktualizacja dotychczasowych wektorów rozwoju rodzimej pedagogiki. Szkoła staje się instytucją socjokulturową, swojej roli upatrując we wspieraniu i rozwijaniu w wychowanku jego osobowości i indywidualności oraz przybliżeniu go do tradycji kulturowo-historycznej[275].

[275] Zob. *Школа России после 1991 года: период переосмысления ценностных ориентиров в развитии отечественного воспитания*, [w:] А. А. Гагаев, П. А. Гагаев, *op. cit.*, [Internet:] http://sbiblio.com/biblio/archive/gagaev_rus/07.aspx – 06 II 2012.

Rozdział II

Dzieciństwo we wspomnieniach. Formy dziecięcej pamięci

Wspomnienia są integralną częścią kultury literackiej każdego okresu, stanowiąc szansę na poznanie rzeczywistości poprzednich epok z subiektywnej perspektywy ich autorów. Zachowane w pamięci wspomnienia są także podstawą, na której człowiek buduje swoje dalsze życie. Za pomocą autobiograficznej metody badania dzieciństwa możliwe jest prześledzenie cech charakterystycznych dla tego okresu w strukturze drogi życiowej danej osoby, poznanie czynników wpływających na rozwój osobowości w procesie wychowania i edukacji dziecka. Metoda ta pozwala również odkryć cechy charakterystyczne dziecięcego światopoglądu[1]. Dzieciństwo odgrywa niezwykle istotną rolę w wielowektorowych badaniach nad osobowością. Wspomnienia o tym okresie stanowią próbę dotarcia do istoty osobowości przy pomocy odtworzenia dziecięcych emocji i wrażeń, które w rezultacie doprowadziły do ukształtowania unikalnego człowieka. Próba odtworzenia dzieciństwa stanowi trudny proces ze względu na konieczność znalezienia właściwego języka, którym można by opowiedzieć o doświadczeniu dziecięcego „ja”. Koniecznym jest także połączenie narracji o wspomnieniach dzieciństwa z narracją prowadzoną z dziecięcego punktu widzenia. Bardzo długo wiek dziecięcy nie był rozpatrywany jako znaczący okres, o którym można by pisać i rozpatrywać go w kontekście całego życia człowieka[2]. W przestrzeni klasycznej dziewiętnastowiecznej literatury rosyjskiej autobiograficzne

---

[1] Zob. *Архив воспоминаний о детстве Университета Российской академии образования*, [Internet:] http://rl-online.ru/info/authors/66.html – 28 VIII 2008. Pierwsze opowieści o życiu i dzieciństwie pojawiły się już w epoce starożytnych cywilizacji. Ich znaczenie dla zrozumienia kultury rosyjskiej widać na przykładzie podejmowanych inicjatyw. Od 1997 r. na Uniwersytecie Rosyjskiej Akademii Oświaty działa grupa inicjatywna zajmująca się badaniem autobiograficznych tekstów o dzieciństwie. Pierwszym owocem prac grupy była książka *Natura dziecka w zwierciadle autobiografii* (*Природа ребенка в зеркале автобиографии*), zawierająca fragmenty wspomnień dziewiętnasto- i dwudziestowiecznych autorów, zorientowane wokół zagadnień ważnych dla okresu dzieciństwa, m.in. takich jak: lęki, gry i fantazje, przyjaźń i miłość, relacje z rówieśnikami, dorosłymi, szkołą. Wspomniany Uniwersytet utworzył w 2000 r. Archiwum Wspomnień o Dzieciństwie. Są w nim gromadzone niepublikowane autobiografie, eseje i wywiady na temat dzieciństwa, przeprowadzone z Rosjanami należącymi do różnych pokoleń. Zebrane materiały stanowią podstawę badań specjalistów wielu dyscyplin naukowych. Szerzej na temat prac wspomnianej grupy oraz ewolucji wspomnień, zmiany przywiązywanych do nich znaczeń, metody badania dzieciństwa za pomocą materiałów autobiograficznych, roli podejścia psychologicznego zob. *Архив воспоминаний о детстве…*. O wadze i znaczeniu dziecięcych wspomnień zob. К. Леман, *Воспоминания детства: что они говорят о тебе сегодняшнем?*, пер. А. Меннер, Москва 2010.

[2] Zob. П. Деотто, *Память о детстве у писателей русского зарубежья и у русских советских писателей (Ходасевич-Шкловский). Постановка вопроса*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века” (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011, s. 105-106.

obrazy dzieciństwa stworzyli m.in. Lew Tołstoj – *Dzieciństwo* (*Детство*, 1852), *Lata chłopięce* (*Отрочество*, 1854), Siergiej Aksakow – *Kronika rodzinna* (*Семейная хроника*, 1856), *Lata dziecięce wnuka Bagrowa* (*Детские годы Багрова внука*, 1858), *Wspomnienia* (*Воспоминания*), Nikołaj Garin-Michajłowski – *Dzieciństwo Tiomy* (*Детство Темы*, 1892), *Gimnazjaliści* (*Гимназисты*, 1895).

Niniejszy rozdział będzie dotyczył wspomnień rozumianych jako podstawowe i materialne przejawy badanego tematu kulturowego. Rozróżnione zostaną punkty widzenia dorosłego i dziecka, bowiem charakteryzują się one nie tylko inną perspektywą oglądu dzieciństwa, ale także odmiennie akcentowanymi aspektami tego okresu rozwojowego. Dzieci i dorośli – uczestnicy życia społecznego – rozpatrywani będą w aspektach społecznych i psychologicznych. We wspomnieniach dzieci zostaną wyodrębnione elementy świadomości dziecięcej percepcji. Uwaga zostanie poświęcona najważniejszym, z perspektywy dziecięcej, wydarzeniom i przyczynom ich hierarchizacji. Wyeksplikowana zostanie dziecięca recepcja rewolucyjnych zmian ich przestrzeni kulturowo-społecznej oraz krańcowych sytuacji[3], których stały się uczestnikami, a także wpływ tych wydarzeń na dziecięcą psychikę. Zostaną wyodrębnione zdarzenia, które miały zasadniczy wpływ na ustalenie zgeneralizowanych systemów wartości i postaw.

We wspomnieniach dorosłych poszukiwana będzie odpowiedź na pytanie, w jaki sposób dzieciństwo, związane z nim przeżycia oraz proces integrowania doświadczeń wpłynęły na światopogląd i osobowość autorów. W tym kontekście warto przywołać uwagę amerykańskiego psychologa Kevina Lemana: „Детские воспоминания подобны ключу, который подходит к дверям, ведущим к пониманию мотивов

---

[3] W dziele *Psychologie der Weltanschauungen* (1922) Karl Jaspers wprowadził pojęcie „sytuacji granicznych". Odwołując się do tej publikacji, ks. Henryk Piszkalski napisał, że w ujęciu filozofa sytuacje graniczne, zwane także fundamentalnymi, określają sytuacje, układające się „wzdłuż granic naszego bytowania", gdy są nie tylko uświadamiane przez człowieka, ale także osobiście doświadczane jako coś bezwyjściowego i granicznego. Na pojęcie „sytuacji granicznych" składają się według Jaspersa następujące elementy: 1. ograniczoność natury ludzkiej, 2. nieuniknioność określonych układów negatywnych w ludzkim życiu, 3. świadomość własnych ograniczoności wobec tych określonych układów negatywnych, których nie da się uniknąć, 4. osobiste i faktyczne przeżywanie w swoim życiu owych określonych układów negatywnych. Sytuacje graniczne, których nie można ominąć i które stanowią dla człowieka wyjątkowo przykre cierpienie psychiczne to: śmierć, walka (wszystko, co potrzebne w życiu, musi być zdobywane, a to oznacza walkę o warunki materialne, stanowisko, mieszkanie itd.), przypadek (nie musi i nie powinien zajść, a tylko się zdarza; jest niezależny od człowieka i związany z jego naturą) i wina. Reakcje psychiczne na te sytuacje mogą być bardzo różne. Sytuacji granicznej nie można ominąć czy rozwiązać poprzez refleksję lub działanie – można ją jednak opanować przez zdanie sobie z niej sprawy. Natomiast w celu praktycznego przezwyciężenia tych sytuacji należy kierować się w życiu aktywnością, której celem będzie możliwie wszechstronny rozwój osobowościowy i społeczny. Zob. H. Piszkalski, *Problem „sytuacji granicznych" w ujęciu Karla Jaspersa*, „Analecta Cracoviensa" 1978, t. X, s. 99-116.

и поведения человека"[4]. Wspomnienia autobiograficzne odzwierciedlają niepowtarzalne ludzkie doświadczenia, pokazują różnorodność pamięci personalnej. Stanowią refleksyjne ujęcie własnego życia, zamykając je w sensowną całość. We wspomnieniach dorosłych zauważalne są przekonania, poglądy i systemy wartości, będące częścią życia autorów, wpisane w społeczne mechanizmy. Jak napisała Maria Romaszowa: „Специфика «взрослого» текста в том, что он представляет сконструированный и откорректированный памятью образ детства, основным критерием оценки которого выступает не фактическая насыщенность, а авторское восприятие"[5]. Poprzez mechanizm wyboru opisanych epizodów wspomnienia ukazują cechy charakterystyczne pamięci, która notuje wydarzenia, jakie wywarły największe wrażenia emocjonalne. Analizując pojedyncze wspomnienia, można podjąć próbę doszukania się w nich cech reprezentatywnych dla typowego dzieciństwa danego okresu historycznego, przechowywanego w pamięci kolektywnej[6]. To do niej zwracają się autorzy, posiłkując się rodzinnymi lub grupowymi mitami, by wypełnić luki we własnej pamięci. Zasadność wspomnianego sposobu analizy potwierdza stwierdzenie Witalija Biezrogowa: „лишь через примат индивидуального опыта можно выстраивать то общее, что «коллективно» у одного человека с другим"[7].

Przywoływane wspomnienia rozpatrywane będą jako różne formy pamięci dzieciństwa. Jacques Le Goff uznał pamięć za „zdolność przechowywania informacji, (…) cały zespół funkcji psychicznych, dzięki którym człowiek może przywoływać, aktualizować minione wrażenia i informacje z pozoru przebrzmiałe"[8]. Podstawowa

[4] „Dziecięce wspomnienia podobne są do klucza, który pasuje do drzwi, prowadzących do zrozumienia motywów i zachowania człowieka". Zob. К. Леман, *op. cit.*, s. 8. Rozważając zasadność poświęcenia uwagi wspomnieniom z najmłodszych lat oraz koncentrując się na ich wpływie na późniejsze życie jednostki, Leman stwierdził: „(...) сцены из детства, которые мы помним, – а главным образом то, КАК мы их помним, – раскрывают нашу глубинную сущность, показывают, что мы за люди". [„(…) sceny z dzieciństwa, które pamiętamy – a przede wszystkim to, JAK je pamiętamy – odsłaniają naszą głęboką istotę, pokazują, jakimi ludźmi jesteśmy"]. Zob. *Ibidem*, s. 12.

[5] „Specyfika «dorosłego» testu polega na tym, że przedstawia on skonstruowany i poprawiony przez pamięć obraz dzieciństwa, głównym kryterium oceny którego jest nie faktyczne nasycenie, ale autorskie postrzeganie". Zob. М. В. Ромашова, *Репрезентация советского детства в мемуарной литературе рубежа XX и XXI веков*, „Вестник Пермского университета" 2005, Вып. 5, История, s. 56-65, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=58605 – 05 VIII 2008.

[6] Jako przykłady pamięci kolektywnej, która mogła modyfikować wspomnienia zachowane w pamięci personalnej, można uznać Dzień Zwycięstwa (utożsamiany ze świętem i długo wyczekiwanym szczęściem) i śmierć Stalina (zapamiętany jako powszechna żałoba i smutek).

[7] „Jedynie przez pryzmat indywidualnego doświadczenia można budować to, co jest wspólne, co «kolektywne» wśród ludzi". Zob. В. Г. Безрогов, *Автобиографии и социальный опыт*, „Социальная история: ежегодник 2001/2002", Москва 2002, s. 531. Podaję za: М. В. Ромашова, *op. cit.*

[8] J. Le Goff stwierdził, że wybrane aspekty badań nad pamięcią mogą przypominać, metaforycznie lub dosłownie, pewne cechy i problemy pamięci historycznej i społecznej. Zob. J. Le Goff, *Historia i pamięć*, tłum. A. Gronowska, J. Syryjczyk, Warszawa 2007, s. 101. Z kolei Boncompagno, pisząc o istocie

czynność pamięciowa to „prowadzenie opowiadania", które przejawia się w funkcji społecznej: odbywa się wówczas przekazywanie komuś danej informacji w sytuacji, gdy w zasięgu nie ma przedmiotu ani zdarzenia będącego jej motywem[9]. Według Barbary Skargi, zadaniem pamięci jest pokonanie czasu, czyli zmian, jakim podlega człowiek: „Pamięć ma pokonać czas, a więc zmiany, jakim podlegam. Pamiętając, wiem, że to ja byłem, ja myślałem, działałem, doznawałem radości lub bólu, snułem projekty, próbowałem je realizować itd., itd. To byłem Ja w ciągłości mego trwania"[10]. Badaczka dodała, że aby zrozumieć rolę pamięci w budowaniu się „sobości", należy spojrzeć na nią nie jak na źródło wiedzy, ale swoiste doświadczenie, strukturalnie związane z naszym byciem w czasie. Pamięć stanowi bowiem sposób bycia człowieka, należy do jego struktury[11].

Na literaturę dokumentu osobistego składają się, obecne w różnych proporcjach pierwiastki „prawdy" oraz zamierzonego lub nieświadomego „zmyślenia"[12]. Wspomnienia charakteryzują się pierwszoosobową narracją, a ich domeną jest czas przeszły. Kreują one świat pisania o sobie wprost, pozwalając na prześledzenie procesu kształtowania się świadomości i tożsamości autora. Na literaturę dokumentu osobistego składa się świat pisania o sobie wprost oraz świat naocznego świadectwa, na konstrukcję których wpływa osobowość autora i wzorce kulturowe epoki[13]. Ten szczególny rodzaj wypowiedzi literackiej znajduje odbiorcę, którym kierują trzy potrzeby (tożsame z potrzebami czytelnika prozy „zmyślonej"): potrzeba opowieści, potrzeba takiej wiedzy o życiu innych, odnośnie której zakłada się, że jest prawdziwa,

---

pamięci, zaznaczył: „Pamięć jest wspaniałym i podziwu godnym darem natury, dzięki któremu przypominamy sobie rzeczy przeszłe, ujmujemy teraźniejsze i rozważamy przyszłe, opierając się na ich podobieństwie do przeszłych". Zob. Boncompagno, *Rhetorica novissima*, Bolonia 1841, s. 255, tłum. polskie za: F. Yates, *Sztuka pamięci*, tłum. W. Radwański, posłowie L. Szczucki, Warszawa 1977, s. 69. Podaję za: J. Le Goff, *op. cit*., s. 131. Barbara Skarga pamięć określiła jako archiwum gromadzące nieuporządkowane rzeczy, zarówno istotne, jak i błahostki. Zob. B. Skarga, *Tożamość „ja" i pamięć*, „Znak" 1995, nr 480 (5), s. 13-15.

[9] Zob. J. Le Goff, *op. cit*., s. 102-103.

[10] B. Skarga, *op. cit*., s. 4..

[11] Zob. *Ibidem*, s. 5 i 8.

[12] Zob. szerzej: R. Zimand, *Diarysta Stefan Ż*., Wrocław-Warszawa-Kraków 1990, s. 23-25. Roman Zimand stwierdził, że aby dokumenty osobiste weszły do obiegu kultury jako literatura, muszą zawierać pewien nadmiar, np. zawierać informację o epoce lub danym środowisku, o którym wiadomo bardzo niewiele lub opisywać znane informacje w sposób odmienny od przyjętego czy oficjalnego. Do obiegu kultury dokument osobisty jest bardzo często wprowadzany przez osobę autora. Ponadto, większość autobiografii czy wspomnień, które weszły do obiegu czytelniczego, wyróżnia się wartościami literackimi. Zob. *Ibidem*, s. 26-31. Herbert Blumer dokument osobisty zdefiniował jako „sprawozdanie z doświadczenia jednostki, przedstawiające jej działalność jako człowieka i jako uczestnika w życiu społecznym". Zob. H. Blumer, *An Appraisal of Thomas and Znaniecki's the Polish Peasant in Europe and America*, Social Science Research Council, New York 1939, s. 29. Podaję za: J. Szczepański, *Metoda biograficzna*, [w:] *Idem*, *Odmiany czasu teraźniejszego…*, Warszawa 1973, s. 623.

[13] Zob. R. Zimand, *op. cit*., s. 17-19.

co może pomagać w imaginacyjnym kształtowaniu własnych doświadczeń oraz potrzeba fantazji, zmyślenia i cudowności[14].

O konieczności badania wspomnień rozumianych jako wartościowe teksty kultury przekonać mogą słowa Grzegorza Godlewskiego, który napisał: „Każda kultura jest (…) kulturą słowa – przenika ono całość doświadczenia kulturowego człowieka, a przemiany słowa, zwłaszcza w sferze wykorzystywanych przez nie mediów, przekształcają gruntownie tak struktury umysłowe, jak i struktury społeczne"[15]. Warto w tym kontekście przywołać wypowiedź Marka Zaleskiego poświęconą upamiętnianiu przeszłości: „Jesteśmy tworem naszych wspomnień i nasza świadomość jest funkcją naszej pamięci"[16]. Należy przy tym pamiętać, że przedstawiona we wspomnieniach rekonstruowana przeszłość nie jest tożsama z przeszłością, która była. Związane jest to z tym, iż pamięć jest zawsze fragmentaryczna, stronnicza i wykazuje skłonność do cenzurowania niewygodnych dla autora faktów[17].

Semiotyk Jurij Łotman uznał kulturę za reprezentację kolektywnego intelektu i kolektywnej pamięci, czyli ponadindywidualnego mechanizmu przechowywania i przekazywania pewnych tekstów, a także opracowywania nowych. W tym kontekście, przestrzeń rosyjskiej kultury dziecięcej może zostać określona jako przestrzeń pewnej wspólnej pamięci, której wyrażeniem będą przywołane teksty. Pamięć wspólną dla kultury rosyjskiej zapewnia obecność stałych tekstów oraz jednolitość kodów lub też ich niezmienność czy ciągłość. Łotman podkreślił przy tym, że pamięć kultury jest jednolita tylko na pewnym poziomie, natomiast charakteryzuje się także wewnętrzną różnorodnością. Zwrócił również uwagę na fakt, że każda kultura określa paradygmat tego, co chce pamiętać, a co powinno ulec zapomnieniu i co zostanie w związku z tym

---

[14] Zob. *Ibidem*, s. 8-9. Jak stwierdził R. Zimand, wzrastająca popularność literatury dokumentu osobistego w drugiej połowie XX w. związana była z uświadomieniem sobie przez masowego czytelnika, że proza fabularna nie opowiada prawdziwych historii oraz poszukiwaniem przez owego czytelnika lektur, gwarantujących przeżycia analogiczne do tych, dostarczanych przez czytanie powieści, z przeświadczeniem, że opisują one prawdziwe zdarzenia i postacie. We wspomnieniach szuka więc czytelnik prawdy rozumianej jako przeciwstawienie zmyślenia, szczere wyznanie, świadectwo epoki, cnót własnego narodu czy grupy społecznej, z którą czuje się związany. Według badacza literaturę dokumentu osobistego należy traktować jako czwarty rodzaj literacki: obok liryki, epiki i dramatu. Zob. *Ibidem*, s. 10-11 i 16.

[15] G. Godlewski, *Słowo – pismo – sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Warszawa 2008, s. 10. Badacz podkreślił wieloznaczność słowa, a także jego niezmienne cechy: osobność i samodzielność. Nazwał słowo bytem kulturowym, uwarunkowanym przez kulturę i zarazem stanowiącym jej główną energię. Pozwala ono człowiekowi na przekraczanie uniwersum gotowych sensów, a także poniekąd na przekraczanie samego siebie. Zob. *Ibidem*, s. 98-99.

[16] M. Zaleski, *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*, Warszawa 1996, s. 5.

[17] Zob. *Ibidem*, s. 7.

wykreślone z pamięci zbiorowej. Paradygmat pamięci-zapomnienia zmienia się wraz z czasem, który przynosi nowe kody kulturowe i nowe teksty[18].

Powyższe uwagi przekonują, że badanie kultury może być dokonywane za pośrednictwem metody biograficznej, którą Jan Szczepański nazwał także metodą dokumentów osobistych lub dokumentów ludzkich. Dokumenty osobiste mogą pomóc w zrozumieniu procesów psychospołecznych zachodzących w grupach, instytucjach, ale także postaw psychicznych, motywacji i poglądów indywidualnych osobowości. W oparciu o te teksty możliwa jest analiza typologiczna pozwalająca na ustalenie typów osobowości, charakterystycznych typów zachowań, obecnych w badanej zbiorowości, a także wzorów stosunków społecznych. Badanie dokumentów osobistych pozwala na powiązanie przeżyć psychicznych jednostki z konkretnymi warunkami środowiska społecznego[19].

Wybór utworów zawierających wspomnienia z dzieciństwa został podyktowany zamiarem ukazania jak najszerszej reprezentacji dzieciństwa, co tłumaczy uwzględnienie w rozdziale tekstów autorstwa przedstawicieli różnych środowisk, wyznających często odmienne wartości i cechujących się innym światopoglądem. Dla zaznaczenia kontrastu w recepcji dzieciństwa przywołano teksty powstałe w różnych okresach życia autorów, co ma zwrócić uwagę na odmienność postrzegania przeszłości przez dziecko i dorosłego.

1. ANTY-DZIECIŃSTWO

Мы, дети, уже тогда стали взрослыми[20].

Niezwykle cenny dla poznania świata dziecięcych norm i wartości oraz procesu jego załamania w wyniku rewolucji jest zbiór *Dzieci emigracji* (*Дети эмиграции*)[21].

---

[18] Zdaniem Łotmana, kultury, których pamięć nasycają teksty wytworzone w ich środowisku, najczęściej charakteryzują się stopniowym i spowolnionym rozwojem. Z kolei kultury, które okresowo poddawane są masowemu nasyceniu tekstami opracowanymi w innej tradycji, wykazują przyspieszony rozwój. Zob. Ю. М. Лотман, *Память в культурологическом освещении*, [w:] *Idem*, *Избранные статьи*, т. 1, Таллинн 1992, s. 200-202, [Internet:] http://www.philology.ru/literature1/lotman-92f.htm – 12 I 2012. O ewolucji ujęcia mechanizmów pamięci u filozofów i myślicieli zob. A. Dudek, *Wizja kultury w twórczości Wiaczesława Iwanowa*, Kraków 2000, s. 77-80.

[19] Metoda biograficzna stosowana była w różnych typach badań socjologicznych. O rozwoju tej metody zob. J. Szczepański, *op. cit.*, s. 615-649.

[20] „My, dzieci, już wtedy staliśmy się dorosłymi". Zob. Н. Цуриков, *Дети эмиграции*, [w:] *Дети эмиграции. Воспоминания*, ред. В. В. Зеньковский, публикуется по изданию – Прага 1925, „Аграф", 2001, s. 24.

[21] Na zbiór składają się artykuły naukowe badaczy-pedagogów, analizujących materiał zebrany w dziecięcych wypracowaniach w celu zbadania stanu świadomości małych emigrantów. W artykułach

Przedstawia on problemy, z jakimi musiała się zmierzyć dziecięca pamięć, poddana próbom powrotu do bolesnej przeszłości. Zawarte w zbiorze fragmenty wspomnień ukazują najważniejsze, z perspektywy dziecięcej, zdarzenia tego przełomowego okresu. Ich lektura pozwala odpowiedzieć na pytania, czy rewolucja i wojna domowa były w stanie całkowicie pozbawić najmłodszych dzieciństwa i pozostawić niezatarty ślad w ich psychice; czy po tak traumatycznych zdarzeniach dzieci mogły się cieszyć codziennością, w jaki sposób przechodziły proces adaptacji do życia w nowych warunkach i w nowym środowisku.

Zbiór *Dzieci emigracji* pojawił się w 1925 roku. Jego ukazanie się poprzedzała publikacja dwóch książek: *Wspomnienia dzieci-uchodźców z Rosji* (*Воспоминания детей-беженцев из России*) i *Wspomnienia 500 rosyjskich dzieci* (*Воспоминания 500 русских детей*)[22], w których znalazł się materiał zebrany podczas badania przeprowadzonego w gimnazjum czeskiego miasteczka Moravská Třebová[23]. Działające w środowisku emigrantów rosyjskich Biuro Pedagogiczne, na czele z Wasilijem Zieńkowskim, postawiło przed sobą zadanie zebrania analogicznego materiału w miarę możliwości we wszystkich rosyjskich szkołach działających w środowisku emigracyjnym. Dzieciom i młodzieży w wieku od 8 do 24 lat[24] zaproponowano

---

przytaczane są liczne fragmenty dziecięcych wspomnień. Zob. szerzej: A. Dudek, *Świadomość dzieci emigrantów rosyjskich w badaniach z lat 20. ubiegłego wieku*, [w:] *Studia i szkice slawistyczne. Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej* (w druku); A. Вроньска (A. Wrońska), *Обрывки памяти прежней жизни – о воспоминаниях русских детей в эмиграции*, [w:] *VADE NOBISCUM*, vol. VII, Łódź 2011, s. 103-112.

22 Zob. В. Вигилянский, *„Взгляни на дом свой, ангел”*, [w:] *Дети эмиграции*, [Internet:] http://russky.com/history/library/vospominania/ – 22 III 2011.

23 Szerzej na temat historii powstania gimnazjum, którego uczennicą była m.in. córka Mariny Cwietajewej – Ariadna Efron, zob. К. Б. Егорова, *„Русская акция” Т. Г. Масарика в поддержку образования детей из семей русских эмигрантов*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье...*, s. 29-33.

24 Większość dzieci wywodziła się ze średniej inteligencji miejskiej; wśród uchodźców były ponadto dzieci kozaków i właścicieli ziemskich. Najmłodsi wyjechali za granicę głównie w 1920 r., razem z ewakuowanymi szkołami, często bez rodziców; niektórzy – już po zakończeniu wojny domowej i okresie głodu z 1921 r. Autorami prac byli uczniowie 15 rosyjskich szkół emigracyjnych: z Bułgarii, Jugosławii, Turcji i Czechosłowacji. Zob. Н. Цуриков, *op. cit.*, s. 29-42. Informacje dotyczące liczebności dzieci wśród emigrantów są bardzo rozbieżne (podaje się m.in. procentowy udział dzieci w szeregach emigracji w wysokości 10,9 %, liczby bezwzględne: ok. 20 tysięcy w 1921 r. czy nawet 80 tysięcy dziesięć lat później). Opiekę nad dziećmi sprawował m.in. Rosyjski Ziemsko-Miejski Komitet Pomocy Obywatelom Rosyjskim za Granicą (Российский Земско-городской комитет помощи российским гражданам за границей). Pomoc ze strony instytucji miała wymiar materialny, organizacyjny, dotyczyła także kwestii edukacyjnych. Działania ukierunkowane na pomoc dzieciom emigracji zostały opisane w wydawanych przez Komitet Biuletynach (Бюллетени РЗГК). W pomoc dla nich włączył się szereg instytucji i organizacji. Dla małych emigrantów zakładano przedszkola, szkoły, internaty, przytułki, sanatoria, organizowano także kolonie letnie. W środowisku emigracyjnym problem stanowiła praca nieletnich: ponad 40 % dzieci wskutek okoliczności życiowych zmuszonych było do pracy w celu pomocy rodzinie, w Estonii aż 12 % uczniów gimnazjów pracowało latem w fabrykach i zakładach produkcyjnych, kolejnych kilka procent – przy pracach rolniczych czy malarskich. Przynajmniej ⅓ dzieci nie uczęszczała do szkół rosyjskich: byli uczniami szkół lokalnych, co wpływało

napisanie wypracowania na temat „Moje wspomnienia”[25]. W większości ośrodków edukacyjnych ankieta została przeprowadzona w 1924 roku, czyli 4 lata po przeżytych zdarzeniach (wspomnienia koncentrowały się na latach 1917-1920). W rezultacie Biuro dysponowało 2403 wypracowaniami, które w sumie liczyły około 6500 stron, w istocie, historycznych dokumentów. Opisywane są w nich zdarzenia, które odebrały dzieciom dzieciństwo i na zawsze zapadły w pamięć: rewolucja – pociągająca za sobą zniszczenie starego stylu życia, ustroju politycznego i społecznego; wojna domowa i ewakuacja, opuszczenie ojczyzny. W wypracowaniach zarysowane zostały konkretne fakty z historii Rosji tego przełomowego okresu, które wyznaczyły nowy kierunek myślenia i postrzegania świata, odmienny od dotychczasowego, zakorzenionego w bezpiecznej przestrzeni domu i rodziny.

Najważniejsze cechy analizowanych wspomnień, pozwalające na przeniknięcie do wewnętrznego świata przeżyć dzieci, to bezpośredniość, życiowa prawda i wyrazistość zapamiętanych obrazów. W wyniku traumatycznych przeżyć wiele dzieci zachorowało, tragiczne wydarzenia nadwerężyły ich zdrowie, spowodowały problemy psychiczne. Na podstawie wspomnień można zauważyć, w jaki sposób przeżycia odbiły się na psychice młodych uchodźców, uczyniły ich niepodobnymi do poprzednich dzieci, jakimi były przed rewolucją – wesołych i cieszących się życiem: „Когда перестрелка немного стихла, я бегал в морг и приемный покой смотреть трупы, после чего

---

na spłycenie ich związków z diasporą; inni zasilali grono *bezprizornych*. Niełatwe warunki materialne sprawiły, że w rosyjskich rodzinach na emigracji rodziło się mniej dzieci niż w rodzinach miejscowych. Zob. З. С. Бочарова, *Положение русских детей в эмиграции (по материалам Бюллетеней Земгора)*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье*..., s. 14-27. W okresie międzywojennym na Bałkanach przebywało ok. 10 tysięcy rosyjskich dzieci (15-18 % łącznej liczby rosyjskich emigrantów). Razem z rodzicami mieszkało ok. 60-70 % małych uchodźców; ponad połowa dzieci uczęszczała do rosyjskich szkół. Na życie dzieci przebywających na emigracji negatywnie wpływały: bieda (pociągająca za sobą m.in. brak zabawek), niestabilność, brak pewności jutra, trudne warunki życia, nieuregulowany status prawny, a także częste zmiany miejsca zamieszkania. Zob. М. Йованович, *Поколение чужбины*, [Internet:] http://www.istrodina.com/rodina_articul.php3?id=1270&n=70 – 27 VIII 2008. O rosyjskich szkołach na emigracji zob. М. В. Богуславский, С. Н. Васильева, *Русское зарубежье*, [w:] *Педагогическая энциклопедия*, [Internet:] http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=17&f=84 – 27 VIII 2008. Na emigracji uwagę poświęcano także edukacji dorosłych: prezydent Czechosłowacji Tomáš Masaryk powołał w Pradze centrum ukierunkowane na przygotowanie specjalistów i uczonych dla przyszłej, odrodzonej Rosji. To właśnie w Pradze organizowano zjazdy rosyjskich nauczycieli w latach dwudziestych, ukazywały się tam również specjalistyczne czasopisma. Zob. К. Б. Егорова, *op. cit.*, s. 28-29.

[25] Psychologowie podkreślają, że autobiograficzna pamięć dzieci posiada swoje cechy charakterystyczne i różni się od pamięci dorosłych: inna jest dziecięca logika, rządząca się swoimi prawami wewnętrznymi i różniąca się od racjonalnej logiki dorosłego: „Поэтому воспоминания о детских годах – это всегда препарирование, «хирургическая операция», совершаемая автором над своей памятью, когда он выстраивает в нечто единое и цельное то, что изначально единым и цельным не является”. („Dlatego wspomnienia o latach dziecięcych – to zawsze preparowanie, «operacja chirurgiczna», dokonywana przez autora nad swoją pamięcią, kiedy układa w coś jednolitego i całościowego to, co początkowo jednolitym i całościowym nie jest”). Zob. *Архив воспоминаний о детстве…*.

оставалось у меня брезгливое воспоминание и отсутствие аппетита, но все-таки я удержаться не мог и на следующий день бежал опять”[26]. Ich świat duchowy został zburzony, pojawiła się natomiast apatia, co świadczy o głębokich urazach psychicznych i ciężkich próbach, które były ponad siłę dla tak młodych ludzi, przekształcając ich z dzieci w dorosłych. Zbyt wcześnie dzieci stanęły wobec kwestii sensu życia. Inni obserwowali w sobie opustoszenie duchowe, zatracała się ich wiara w ludzkość. Dusze dzieci, bezpośrednio uczestniczących w wojnie domowej, były szczególnie okaleczone. Dziecko-żołnierz[27] – to wykluczające się dotychczas zestawienie, stało się rzeczywistością.

W wypracowaniach jest bardzo mało śmiechu i radości, chociaż zdarzają się, zapewne nieświadomie, żarty. Pojawiają się także opisy szczęśliwego dzieciństwa, tak gwałtownie przerwanego przez rewolucję. Utracony raj kojarzył się z ciepłem domowym, ulubionym kotem, pieszczotami rodziców, grami i zabawami. Wiele dzieci idealizowało okres dzieciństwa, przedstawiając go jako cichy, spokojny i beztroski raj – tym ostrzejszy jest zatem kontrast między nim a kolejnym etapem życia, pełnym cierpienia, bólu i koszmarów. W tym kontekście relacja między własną teraźniejszością a przeszłością jest postrzegana przez autorów w sposób, który nakazuje uważać teraźniejszość za upadek w stosunku do przeszłości[28].

Nierzadko dzieci wierzyły, że Rosja wyzwoli się spod bolszewickiego ucisku, znowu stanie się potężnym mocarstwem, a oni będą aktywnie uczestniczyć w tym procesie. W wielu wypracowaniach zauważalna jest tęsknota za ojczyzną. Często jedynym czynnikiem, nadającym sens życiu, była miłość do Rosji i wiara w nią, powstrzymująca młodzież przed rozpaczą. Ponadto, w warunkach emigracyjnych często zauważalne było poczucie oderwania, wykorzeniania, wyobcowania[29].

---

[26] „Kiedy strzelanina trochę ucichła, biegałem do kostnicy i izby przyjęć patrzeć na trupy, po czym zostawało we mnie uczucie wstrętu i brak apetytu, ale mimo to nie mogłem się powstrzymać i następnego dnia znów biegłem”. Zob. *Дети эмиграции. Воспоминания…*, s. 121.

[27] Problem dzieci-żołnierzy został przedstawiony w książce: J. Czyżewski, *Dzieci żołnierze we współczesnych konfliktach zbrojnych*, Toruń 2009.

[28] Zob. P. Rodak, *Wstęp*, [w:] J. Le Goff, *op. cit.*, s. 13.

[29] Zob. В. В. Зеньковский, *Детская душа в наши дни*, [w:] *Дети эмиграции. Воспоминания…*, s. 152. Specjalistka w dziedzinie psychologii współczesnej emigracji Olga Machowskaja, badając sytuację współczesnych dzieci-emigrantów, zwróciła uwagę na problemy emocjonalne spowodowane ciężkim przeżyciem rozstania z krewnymi, którzy pozostali w kraju. Najbardziej zagrożona jest młodzież w wieku 14-18 lat ze względu na zachodzący w tym okresie proces kształtowania tożsamości, który ulega zaburzeniu m.in. ze względu na trudność określenia swojej przynależności etnicznej. Ważną rolę wychowawczą i integracyjną realizują rosyjskie szkoły działające przy konsulatach. Redukcji poczucia wyobcowania służy także rosyjski ruch skautowski we Francji. O innych inicjatywach ukierunkowanych na integrację i wsparcie narodowej tożsamości młodych rosyjskich emigrantów zob. О. Маховская, *Что происходит с детьми в эмиграции*, [Internet:] http://www.newwoman.ru/olga_makhovskaya_003.html

W odbudowaniu wiary w człowieka po tragicznych doświadczeniach pomagała młodym uchodźcom rosyjska szkoła. Obok rodziny była ona także środowiskiem walki z denacjonalizacją[30]. Uwzględniając nowe okoliczności (ogromną liczbę sierot i półsierot, rozkład życia rodzinnego), szkoła musiała wziąć na siebie nowe obowiązki, stać się nie tylko placówką edukacyjną, ale również szkołą-rodziną, szkołą-domem rodzinnym. Transformacji uległy więc cele stawiane przed tą edukacyjno-wychowawczą placówką, wzrastała rola prowadzonej przez nią pracy kulturalno-oświatowej. Także wobec nauczycieli wysunięto nowe oczekiwania: mieli nie tylko wypełniać funkcję pedagogów, ale również wychowawców[31], cechować się wysokimi kwalifikacjami pedagogicznymi i moralnymi. Ich zadaniem było stymulowanie i kierowanie rozwojem wychowanków, co wpisuje się w ogólnie przyjęte przekonanie o nauczaniu i wychowaniu jako jednym i niepodzielnym procesie[32]. Szkoła miała odegrać główną rolę w procesie powtórnej socjalizacji[33], adaptacji do nowych warunków, zaszczepiając w dzieciach system wartości i norm, które częściowo zostały zapomniane z powodu doświadczonych traum, a które pozwoliłyby im funkcjonować w społeczeństwie. Autorzy zbioru nazwali dzieci najdroższym i najcenniejszym ze

---

– 27 VIII 2008. W opinii środowiska cerkiewnego, emigracja generuje niekorzystne zjawiska w sferze życia dzieci, które szybko zapominają ojczystego języka, poddają się procesowi denacjonalizacji, przyswajają lokalny model zachowania, tracą kontakt z Cerkwią prawosławną. Aby zapobiec temu zjawisku (opisywanemu na przykładzie pierwszej i drugiej fali emigracji), dzieci powinny interesować się językiem rosyjskim i rosyjską kulturą, uczestniczyć w życiu Cerkwi oraz zawrzeć związek małżeński z prawosławnym Rosjaninem/Rosjanką. Zob. *Денационализация, поведенческая культура и потеря детей на Западе*, [Internet:] http://www.dorogadomoj.com/z32den.html – 11 VIII 2008.

[30] Choć dzieci szybko przystosowywały się do nowych uwarunkowań kulturowych, to ich rodzima kultura także była stale pielęgnowana w rosyjskojęzycznym otoczeniu. Ważnymi elementami rosyjskiego świata na emigracji były np. centra nauki języka rosyjskiego.

[31] Zob. *Ibidem*, s. 211. Na temat warunków uznania nauczycieli za autorytet zob. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2009, s. 123-128.

[32] Zob. М. Гамезо, Е. Петрова, Л. Орлова, *Возрастная и педагогическая психология*, глава 1: *Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии*, [Internet:] http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/gamez/01.php – 24 III 2011.

[33] O socjalizacji zob. Г. М. Андреева, *Социальная психология*, 2003, раздел IV, глава 16. *Социализация*, [Internet:] http://www.i-u.ru/biblio/archive/andreeva_social_psihology/17.aspx – 24 III 2011. Walentina Zimina stwierdziła, że w rozwoju rosyjskiej szkoły za granicą w latach dwudziestych i trzydziestych zauważalna była tendencja do poszukiwania dróg zmierzających do powstania szkoły narodowej. Jej celem miało być kształcenie i wychowywanie obywateli kierujących swoje wysiłki ku odrodzeniu Rosji. W tym celu szkoła miała przekazywać dzieciom tradycje kultury rosyjskiej, zapobiegać ich denacjonalizacji, ale przy tym nie pozwolić im na izolację poprzez wykorzystanie osiągnięć światowej kultury. Zachowaniu związków z utraconą ojczyzną miała także służyć kultywowana przez rosyjską emigrację struktura szkolnictwa, obejmująca placówki wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowe (cerkiewno-parafialne, ziemskie i państwowe), szkoły średnie (gimnazja i szkoły realne) oraz szkoły wyższe. Ważnym przejawem rosyjskiej emigracyjnej myśli pedagogicznej były wydawane czasopisma: „Русская школа за рубежом”, „Вестник самообразования”, „Религиозно-педагогический бюллетень” i in. Zob. В. Д. Зимина, *op. cit.*

wszystkiego, co im pozostało, uważając ich wychowanie za główny sens życia emigrantów na obczyźnie[34].

Lektura wypracowań pozwala wyciągnąć wniosek, iż dzieci rozczarowały się względem ludzi; to, co obserwowały wokoło, podłamało ich wiarę w dobro, sprawiedliwość, stosunek do drugiego człowieka jako do wartości. Dzieciństwo kojarzy się ze szczęśliwym stanem niewiedzy, ale w rezultacie rewolucji ów stan zanikł, dzieci pozbyły się iluzji dotyczącej otaczającej je rzeczywistości. Było im natomiast dane bezlitosne doświadczenie, zagrażające normalnemu ukształtowaniu osobowości, przeszkadzające w budowie harmonijnego obrazu otaczającego świata. W ich zachowaniu wystąpiły skłonności lękowe, a życie emocjonalne uległo gwałtownemu zaburzeniu. Jak stwierdziła psycholog Jelena Smirnowa, psychiczny rozwój dziecka polega na przyswojeniu doświadczenia kulturowo-historycznego, przekształceniu społecznych wartości i norm postępowania w indywidualne zdolności dziecka[35]. W warunkach wojennych, ściśle związanych z walką o przeżycie, proces społecznego dojrzewania został gwałtownie zakłócony:

> Мне кажется (пишет девочка 15 лет), что жизнь моя разделяется на два периода. Об одном у меня на всю жизнь останется бесконечно светлое воспоминание, и я смело могу сказать, что раннее детство мое было золотое детство. Но с 1917 г. начинается новый период, который совершенно изменил ход моей жизни и, может быть, сильно отразился на развитии его характера[36].

Chociaż każde dziecko opowiadało w wypracowaniu swoją historię, to w istocie powstała powieść o rewolucji widziana z perspektywy dzieci, ogólny obraz licznych

---

[34] Zob. В. Левитский, *У последней черты*, [w:] *Дети эмиграции. Воспоминания…*, s. 225. Dziecięca emigracja do dziś znajduje się w centrum zainteresowania badaczy. Dowodem na to jest interdyscyplinarna publikacja *Świat dzieciństwa w rosyjskiej zagranicy. III Wykłady Kulturologiczne „Rosyjska emigracja XX wieku" (Moskwa 25-27 marca 2009)* (*Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" [Москва 25-27 марта 2009]*), Москва 2011, zbierająca referaty wygłoszone podczas konferencji w 2009 r. w Moskwie, poświęcone różnym aspektom dzieciństwa na emigracji. Znalazły się w niej artykuły omawiające społeczny i psychologiczno-pedagogiczny aspekt dzieciństwa, problemy natury kulturalno-językowej, literaturę dziecięcą powstającą na emigracji oraz fenomen dzieciństwa w literaturze rosyjskiej emigracji.

[35] Zob. Е. Смирнова, *Детская психология*, часть 1, глава 1: *Предмет и задачи детской психологии*, s. 19, [Internet:] http://www.piter.com/upload/contents/978538800494/978538800494_p.pdf – 24 III 2011.

[36] „Wydaje mi się (pisze 15-letnia dziewczynka), że życie moje dzieli się na dwa okresy. O jednym na całe życie pozostanie mi nieskończenie jasne wspomnienie i śmiało mogę powiedzieć, że wczesne moje dzieciństwo było złotym dzieciństwem. Ale od 1917 r. zaczyna się nowy okres, który całkowicie zmienił bieg mojego życia i, być może, znacząco wpłynął na rozwój jego charakteru". Zob. *Школьные сочинения. Воспоминания детей-беженцев*, „Русская жизнь" 03 XII 2008, [Internet:] http://www.rulife.ru/mode/article/1061/ – 24 I 2012.

cierpień, jakie musiały znosić. Zbiór stanowi wyrażenie zbiorowej pamięci, będącej kategorią współistniejącą z historią. Dyskurs pamięci niesie w sobie „prawdę przeżycia", opozycyjną w stosunku do „prawdy wiedzy"[37]. W kontekście przywołanych wspomnień warto przywołać słowa Marka Zaleskiego, który stwierdził, iż przeszłość domaga się upamiętnienia i to pragnienie stale towarzyszy nam w naszych poczynaniach. Dotyczy nie tylko zdarzeń składających się na subiektywny i intymny obraz przeszłości, ale także wydarzeń służących do konstruowania pamięci zbiorowej i historii wspólnoty, której cząstką się czujemy[38]. Należy podkreślić, iż przeszłość jako rzeczywistość kultury jest pamięcią ludzkości, ale także własnym życiem jednostki pogrzebanym w odmętach czasu[39]. O dużym znaczeniu pamięci pisał również Krzysztof Pomian, zwracając uwagę, iż pamięć stanowi swojego rodzaju niewidzialne podwojenie, Ja osoby, a pozbawienie osoby pamięci oznacza w rzeczywistości pozbawienie jej tożsamości: „Bez pamięci osoba już się nie rozpoznaje, rozprasza się i przeto przestaje istnieć. W tym sensie każda osoba jest pamięcią, choć jest nie tylko tym"[40]. Możliwość przeniesienia na papier tkwiących w świadomości i podświadomości dzieci bolesnych wspomnień, a zatem ocalenie pamięci poprzez jej uzewnętrznienie, można potraktować jako sposób na ocalenie ich kształtujących się osobowości i tożsamości. Ponadto, omawiane wypracowania małych emigrantów rosyjskich stanowiły formę przekazywania kolejnemu pokoleniu pamięci zbiorowej o przełomowych wydarzeniach w rosyjskiej kulturze.

Sytuacje krańcowe powodowały jakościowe zmiany w życiu psychicznym dziecka. Gry, śmiech, zabawki, które powinny być najważniejszymi składowymi jego świata, zostały wyparte przez strach, głód, ciężką pracę fizyczną. Hierarchia wartości przestrzeni dziecięcej została naruszona. Szkoda psychiczna, jaką spowodowały u dzieci wydarzenia polityczne i społeczne, ujawniła się w czasowych lub stałych zmianach zachowania, zauważalna była w psychofizycznym rozwoju dziecka i jego społeczno-kulturowych relacjach z otoczeniem[41]. Wielu małych autorów wypracowań

---

[37] Por. P. Rodak, *op. cit.*, s. 19.
[38] Zob. M. Zaleski, *op. cit*., s. 29.
[39] Zob. *Ibidem*, s. 63.
[40] K. Pomian, *Historia. Nauka wobec pamięci*, Lublin 2006, s. 144.
[41] Zob. W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996, s. 11-23. O kondycji psychicznej i egzystencjalnych rozterkach młodych ludzi, którzy razem z utratą ojczyzny w wyniku przymusowej emigracji stracili oparcie w rzeczywistości i musieli odnaleźć swoje miejsce we francuskim społeczeństwie opowiada utwór Władimira Warszawskiego *Niezauważone pokolenie* (*Незамеченное поколение*, 1956). Zob. В. Хазан, *Без своего места в мире («Отцы» и «дети» в прозе В. Варшавского)*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье…*, s. 179-181.

nie potrafiło „ocalić w sobie dziecka”. Opisane przeżycia bez wątpienia na zawsze zapadły w pamięć i prawdopodobnie wpłynęły na recepcję świata w wieku dorosłym. Oprócz świadectwa historycznego, analizowany zbiór powinien odegrać rolę ostrzeżenia przed zawłaszczaniem przez dorosłych dziecięcej przestrzeni[42]. Jest on swoistym apelem do dorosłych odbiorców, by ich sprawy nie przechodziły do świata dzieciństwa, dokonując jego dewastacji.

W przywołanym powyżej zbiorze znalazły się wspomnienia ukazujące tragiczne wydarzenia, obnażające traumy psychiczne najmłodszych obywateli obalonego Imperium Rosyjskiego. Wyłaniający się z nich obraz dzieciństwa stracił wartość pozytywną. Wypracowania dzieci emigracji pozwoliły zachować dla potomnych obraz ogromu wyrządzonych im krzywd, a poprzez zagłębienie się w nieodległej przeszłości – spełniały rolę terapeutyczną dla ich autorów. Należy jednak podkreślić, że dzieci mogły opowiedzieć o przeżytym bólu i cierpieniu, co w wielu przypadkach przynosiło ulgę. Taka możliwość nie była dana dzieciom, które pozostały w ojczyźnie:

> А что же те дети, которые остались в России? Кто ведает, каково им было носить все в себе и молчать? Молчать, поскольку и детское дореволюционное счастье, и послереволюционные несчастья оказались под запретом. Вспоминать что-то хорошее о жизни до 1917 года было опасно. Говорить о страданиях, которые принесла революция, – еще опаснее[43].

W przypadku dzieci, które zostały po rewolucji w Rosji, powrót do lat dziecięcych był często możliwy dopiero po kilkudziesięciu latach, gdy zelżała cenzura. Okres dzieciństwa był także przywoływany w pamięci przez dorosłych emigrantów. Księżna Zinaida Szachowskaja, która w 1917 roku miała 11 lat (w 1920 roku wyjechała z rodziną do Konstantynopola), po latach spędzonych na obczyźnie przyznała, że mimo

---

[42] Jak podkreślił G. Godlewski, przeznaczeniem i racją bytu tekstów oraz motywacją wielu zasad ich konstruowania jest to, że są one czytane. Czytanie z kolei nie oznacza bezpośredniego odwzorowania tekstu w umyśle odbiorcy, ale wymaga od czytelnika zastosowania praktyk interpretacyjnych. Stanowią one urzeczywistnienie i wypełnienie tkwiącej w tekstach potencjalności znaczenia. Z tego względu czytelnik i praktyki, którymi się posługuje, stanowią integralny element modelu komunikacji opartego na piśmie. Zob. G. Godlewski, *op. cit.*, s. 220-221. Znaczenia zakodowane w tekście, dotyczące subiektywnych doświadczeń jednostek, zostają poddane dekodowaniu w procesie lektury. Tekst staje się nie tylko samodzielnym nośnikiem znaczenia, ale także „odniesieniem dla jednostki, która w dialogu z nim poszukuje obiektywnych miar dla swoich subiektywnych stanów”. Zob. *Ibidem*, s. 233.

[43] „A co z tymi dziećmi, które zostały w Rosji? Któż wie, jak się czuły, nosząc to wszystko w sobie i milcząc? Milcząc, ponieważ i dziecięce przedrewolucyjne szczęście, i porewolucyjne nieszczęścia zostały zakazane. Wspominać coś dobrego o życiu przed 1917 rokiem było niebezpiecznie. Mówić o cierpieniach, które przyniosła rewolucja – jeszcze niebezpieczniej”. Zob. Д. Шеваров, *Созвучие памяти*, „Первое сентября” 2009, № 15, [Internet:] http://ps.1september.ru/article.php?ID=200901530 – 24 VII 2011.

dziecięcego wieku odczuwała nadciągające zmiany już po rewolucji lutowej[44]. Z rodzinnego majątku uciekł zarządca, chłopi rabowali cudzą własność, coraz częstsze stawały się przejawy chciwości, wrogości i bezmyślnego niszczenia mienia. Jej wspomnienia różnią się jednak znacznie od tych zawartych w zbiorze *Dzieci emigracji*, co zapewne uwarunkowane było innym, wyższym statusem rodziny, a także oddaleniem posiadłości rodziny od centrum wydarzeń. Księżna przywołuje w pamięci złość i smutek spowodowane bezmyślną wycinką drzew przed ich domem przez stronników nowej władzy; staranność wypełniania funkcji strzeżenia lasu przed nielegalnymi drwalami. Bezpieczne, przebiegające według ustalonych reguł i porządku dzieciństwo zostało przerwane przez rewolucję, którą symbolizowali bezwzględni bolszewicy, wprowadzający chaos i anarchię. Autorka idealizuje swoją rodzinę, opisując bardzo dobre relacje łączące rodziców z chłopami, ich wpływ na dawnych poddanych, autorytet, jakim się cieszyli, odwagę przejawianą w niebezpiecznych sytuacjach, przekonywanie do swoich racji ideologicznych przeciwników. Mimo tego, nowy system upomniał się także o ich majątek: w wyniku zaburzeń społecznych zostali zmuszeni do opuszczenia posiadłości, jednak starali się żyć normalnie i odnajdywać się w nowych warunkach. Autorka opisuje zaostrzanie się sytuacji, brutalne morderstwa krewnych, aresztowania wśród najbliższej rodziny, konfiskaty mienia. Przyznaje jednocześnie, że cechowała ją wówczas romantyczna postawa, marzyła o przygodach, a sytuację, w jakiej się znalazła, uważała za okazję do przejawienia męstwa[45].

[44] Księżna Zinaida Szachowskaja w momencie wybuchu rewolucji lutowej miała 10 lat – była wówczas wychowanką Instytutu Szlachetnie Urodzonych Panien. Odtwarzając obraz tego czasu, wspominała hałas, tupot końskich kopyt za bramą Instytutu, nerwowość i strach wychowawczyń. To wszystko sprawiło, że grobowa, monastyczna i nudna dotąd atmosfera Instytutu została naruszona. Pierwszy dzień rewolucji był dla wychowanek ekscytujący, ponieważ zwalniał je od dyscypliny i obowiązku zachowywania się jak młode damy. Były to ostatnie dni działalności Instytutu. Zob. Z. Schakovskoy, *The February Revolution as Seen by a Child*, "Russian Review" 1967, Vol. 26, № 1, s. 68-73, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/126865 – 14 XI 2009.

[45] Zob. Z. Schakovskoy, *The October Revolution as Seen by a Child*, "Russian Review" 1967, Vol. 26, № 4, s. 376-390, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/126896 – 14 XI 2009. Po dwóch dziesięcioleciach rosyjskie dzieci znalazły się w centrum wydarzeń wojennych. Ich wspomnienia dotyczące wojennego dzieciństwa (spisane już w wieku dorosłym) można znaleźć np. na stronie internetowej *Непридуманные рассказы о войне*, [Internet:] http://world-war.ru/category/deti-na-vojne/. Wyłania się z nich ogrom cierpień, krzywd, wspomnienia śmierci krewnych, głodu, opisy bestialstwa okupantów, zrujnowanych domostw, żal za utraconym dzieciństwem. Obecne są w nich także bohaterskie opisy działań na froncie oraz optymistyczne akcenty, dotyczące poświęcenia dorosłych w celu uratowania najmłodszego pokolenia. Często pojawiają się stwierdzenia, że strach i obrazy wojenne przez lata prześladowały dorosłych już autorów wspomnień. *Dziennik Tani Sawiczewej* (*Дневник Тани Савичевой*), dziewczynki z oblężonego Leningradu, która zmarła z głodu i wyczerpania w 1944 r., zawierający krótkie zapiski o śmierci kolejnych członków rodziny, został przedstawiony podczas procesu norymberskiego jako dokument oskarżający faszyzm. Ostatnie wpisy w dzienniku to: „Умерли все" („Wszyscy umarli"). „Осталась одна Таня" („Została tylko Tania"). Zob. Т. Синицына, *Дневник Тани Савичевой*,

Wspomnienia księżnej Szachowskiej charakteryzuje dwubiegunowość: obok zniszczeń, krzywd i upokorzeń, świadkami których była 11-letnia dziewczynka, w jej relacji wyeksponowano męstwo i hart ducha wykazane przez członków jej arystokratycznej rodziny. W recepcji samej Zinaidy porewolucyjny porządek wiązał się także z przygodami, co dowodzi, iż Szachowskaja – jako dziecko – nie uświadamiała sobie całej powagi sytuacji, wierząc zapewne w mocną pozycję rodziny, której nie jest w stanie zachwiać żaden zewnętrzny przełom.

2. PROBLEMATYCZNE DZIECIŃSTWO

Wszystkie szczęśliwe rodziny są do siebie podobne,
każda nieszczęśliwa rodzina jest nieszczęśliwa na swój sposób[46].

Wspomnienia dzieciństwa są także tematem utworów literatury pięknej. Ich dominantę strukturalną stanowi pamięć[47], która porządkuje wydarzenia przeszłości, a powstałe luki najczęściej zapełnia ogólnymi rozważaniami na temat okresu dzieciństwa. Marek Zaleski zwrócił uwagę na często spotykane w tekstach literackich „skargi na niekompletność pamięci i stąd jej bolesną «niesprawiedliwość» wobec przeszłości przywołanej we wspomnieniu”[48]. Różny jest stopień utożsamiania się autorów z narratorami lub głównymi bohaterami swoich dzieł, podobnie jak stopień dzielenia się sprawami i problemami rodzinnymi z czytelnikiem. Reminiscencje dzieciństwa, do którego przywołani poniżej autorzy wracali najczęściej po

---

[Internet:] http://world-war.ru/dnevnik-tani-savichevoj/ – 26 VII 2011. Zob. także: Rozdział IV (podrozdział *Dzieciństwo na wojnie*) niniejszej rozprawy.

[46] L. Tołstoj, *Anna Karenina*, t. I, tłum. K. Iłłakowiczówna, Warszawa 1997, s. 5.

[47] Jak stwierdził radziecki uczony P. Rudnik, pamięć to „(…) proces psychiczny utrwalania, przechowywania i odtwarzania przeszłego doświadczenia”. Zob. П. Рудник, *Психология*, Москва 1958, s. 253. Podaję za: W. Lebiedziński, *Poznanie. Pamięć. Przewidywanie*, Olsztyn 1998, s. 19. Włodzimierz Lebiedziński rozwinął to sformułowanie, nazywając pamięć procesem psychicznym, „w którym spostrzeżenia, myśli, uczucia, dążenia, działania człowieka, wywodzące się z minionego doświadczenia, przybierają kształt obrazów pamięci. Są one wówczas organicznie włączane w przyszłe procesy psychiczne”. Zob. W. Lebiedziński, *op. cit.*, s. 19. Odtwarzanie informacji zawartej w ludzkiej pamięci nie jest bynajmniej „(…) biernym procesem odtwarzania starych powiązań oraz oświetlania poprzednich obrazów. (…) Człowiek może korygować przeszłość. Istnieją modele – jakości wyższego piętra, odzwierciedlające minione zdarzenia. Wedle nich odtwarzane są prawdziwe obrazy. Jeżeli nie starcza powiązań, aby je przypomnieć, wówczas wyodrębnione poszczególne obrazy zastępowane są przez inne, podobne, zaczerpnięte z innego rysunku. Przypomnienie przekształca się w wyobrażenie, twórczość. Dokonuje się to automatycznie, nieświadomie lub też celowo (na przykład człowiek piszący pamiętniki odtwarza wypowiedzi bohaterów wedle zachowanego w pamięci ogólnego tonu)”. Zob. Н. Амосов, *Моделирование мышления и психики*, Киев 1965, s. 214-215. Podaję za: W. Lebiedziński, *op. cit.*, s. 23.

[48] M. Zaleski, *op. cit.*, s. 15.

kilkudziesięciu latach, wytłumaczyć można tendencją do zadumy, chęcią rozliczania swojego życia. Sięgają oni do pamięci autobiograficznej, która jest – jak napisał psycholog Douwe Draaisma – kroniką życia, długim rejestrem, „do którego się odwołujemy, gdy ktoś nas pyta o pierwsze wspomnienie, o to, jak wyglądał dom naszego dzieciństwa, bądź jaką książkę czytaliśmy ostatnio. Pamięć autobiograficzna to jednocześnie pamiętnik i księga spraw zapomnianych”[49].

Definiując autobiografię, Philippe Lejeune napisał: „autobiografia jest retrospektywną opowieścią prozą, gdzie rzeczywista osoba przedstawia swoje życie, akcentując swoje jednostkowe losy, a zwłaszcza dzieje swej osobowości”[50]. Badacz nazwał autobiografie „społecznymi środkami międzyludzkiego *porozumienia*”, które posiada wymiar etyczny, uczuciowy i referencjalny. W tym ujęciu cel autobiografii polega na przekazaniu uniwersalnych wartości, wrażliwości na świat, nieznanych doświadczeń, a dokonuje się to w ramach osobistych relacji, postrzeganych jako autentyczne i niefikcjonalne[51]. Za autobiografię Lejeune uznał tekst spełniający łącznie cztery kryteria: forma językowa (opowieść, proza), temat (losy jednostki, historia osobowości), sytuacja autora (tożsamość autora z narratorem), status narratora (jego tożsamość z głównym bohaterem oraz retrospektywna wizja opowiadania)[52]. Charakterystyczną cechą autobiografii jest narracja retrospektywna: wydarzenia przeszłości ułożone są najczęściej w porządku chronologicznym, bohaterem jest sam narrator, a przestrzeń między epizodami zapełniana jest oceną przeszłości dokonywaną przez narratora z dystansu[53].

---

[49] D. Draaisma, *Dlaczego życie płynie szybciej, gdy się starzejemy*, tłum. E. Jusewicz-Kalter, Warszawa 2006, s. 5. Spośród wszystkich form pamięci to właśnie pamięć autobiograficzna jest najbardziej podatna na zakłócenie, naruszenie wspomnień. Zob. *Ibidem*, s. 279.

[50] P. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, tłum. W. Grabowski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2001, s. 1.

[51] Zob. *Ibidem*, s. 18.

[52] Badacz zwrócił także uwagę na problem identyczności nazwiska autora, narratora i głównego bohatera, który zostaje udokumentowany podpisem. Podpis ten stanowi wiążący znak „paktu autobiograficznego”. Ów pakt może być reprezentowany w tekście w sposób bezpośredni (to samo nazwisko narratora-bohatera) lub pośredni (poprzez tytuły, zachowania Ja narratora, identyfikowane przez czytelnika). Pakt autobiograficzny zakłada szczerość, a przekazywana przez niego prawda jest weryfikowana z prawdą zewnętrzną; w autobiografii obowiązuje etyka. Zob. szerzej: P. Lejeune, *op. cit.*, s. 22-24, 35, 43-47; R. Lubas-Bartoszyńska, *Wstęp*, [w:] P. Lejeune, *op. cit.*, s. VIII-XII. Autobiografa Lejeune określił nie jako kogoś, kto mówi prawdę o swoim życiu, ale tego, kto powiada, że ją mówi. Zob. P. Lejeune, *op. cit.*, s. 2.

[53] Badacze zauważają, że w późnym okresie imperialnej Rosji pisemne wypowiedzi o sobie były uważane za oficjalny tekst, otwierający drogę do końcowych egzaminów gimnazjalnych. Takie podejście rozwijało dyskurs autobiograficzny w rosyjskim społeczeństwie, które dotychczas nie było do niego przyzwyczajone. W czasach radzieckich życiorys spełniał także funkcje kontrolne lub propagandowe, co sprawiło, że w rozumieniu wielu Rosjan nie miało sensu spisywanie wspomnień niezawierających opisów niezwykłych lub bohaterskich czynów. Badacze często spotykali się ze stwierdzeniem: „Это же детство,

Georges Gusdorf stwierdził, że opowiadanie o sobie stanowi potwierdzenie siebie ponad śmiercią: „Autor autobiografii uwypukla swój obraz na tle tego, co go otacza, nadaje mu niezależne istnienie; przygląda się sobie i chce być oglądany; bierze siebie na świadka samego siebie, innych powołuje na świadków tego, co w jego istnieniu jest niepowtarzalne”[54]. Zdaniem Gusdorfa, w autobiografii można dostrzec założony program rekonstytuowania jedności pewnej egzystencji na przestrzeni czasu. Stanowi ona jeden ze środków prowadzących do poznania samego siebie, co dokonuje się dzięki odtworzeniu i odczytaniu całego życia. Autobiografia nie jest jednak prostym powtórzeniem przeszłości. Jej istota zawiera się w przejściu od bezpośredniego przeżycia do świadomości we wspomnieniu, które dokonuje pewnego rodzaju powtórzenia owego przeżycia. Badacz postulował, by przestać traktować autobiografię jako biografię obiektywną, którą rządzą wyłącznie wymogi historyczne: „Każda autobiografia jest dziełem sztuki, a w sumie dziełem budującym, ukazuje nam nie postać, widzianą z zewnątrz, w jej widocznych zachowaniach, lecz osobę w jej intymności, i nie taką, jaką była i jest, ale taką, jaką sądzi, że jest, i chce, aby była”[55].

Zdaniem Anny Gizy, autobiografia może zostać określona jako „subiektywna interpretacja własnego życia”. Indywidualny los człowieka zostaje ukazany w powiązaniu z uwarunkowaniami historycznymi. Autobiografię konstytuuje interpretacja: refleksyjność, zdolność rozumienia i ekspresji. W autobiografii obecny jest semiotyczny, symboliczny wymiar świata społecznego[56]. Autobiografię uznaje się zgodnie za „ujętą w symbole interpretację rzeczywistości”[57]. Podobnie jak powieść, autobiografia stanowi dzieło zamknięte, jednak w przeciwieństwie do niej posiada

---

зачем оно Вам? Жизнь начинается после школы. („Przecież to jest dzieciństwo, po co Wam ono? Życie zaczyna się po szkole”). Z kolei wywiady dotyczące dzieciństwa w większym stopniu niż zwykłe autobiografie koncentrują się na temacie dzieciństwa. Nie można jednak zapominać o możliwym wpływie rozmówcy na zawartość merytoryczną wywiadu. Zob. К. Келли, В. Безрогов, *Быть ребенком – в России?*, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=72930 – 25 VII 2011.

[54] G. Gusdorf, *Warunki i ograniczenia autobiografii*, tłum. J. Barczyński, „Pamiętnik Literacki” 1979, z. 1, s. 262. Badacz podkreślił, że gatunek autobiografii jest ograniczony w czasie i przestrzeni – nie istniał bowiem zawsze i wszędzie. Jako pierwsze wielkie dzieło tego rodzaju wymienił *Wyznania* (*Confessiones*) św. Augustyna. Autobiografia jest charakterystyczna dla zachodniego kręgu kultury, stanowi wyraz troski właściwej człowiekowi Zachodu: „Autobiografia jest odpowiedzią na niepokój i lęk starzejącego się człowieka, który zadaje sobie pytanie, czy jego życie nie zostało przeżyte na próżno, zdane na traf i przypadek i czy nie kończy się porażką”. Zob. *Ibidem*, s. 270. O historii gatunku autobiografii zob. *Ibidem*, s. 261-278.

[55] *Ibidem*, s. 275.

[56] Zob. A. Giza, *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 5-6.

[57] *Ibidem*, s. 101. Jak stwierdziła badaczka: „Opowieść o własnym życiu jest jednocześnie opowieścią o systemie społecznym zarówno dlatego, że jego instytucje i mechanizmy otwierają przed jednostkami przestrzeń możliwych doświadczeń i znaczeń, jak i dlatego, że refleksyjność opowiadających otwiera horyzont ich możliwych działań”. Zob. *Ibidem*, s. 213.

wyjście, które stanowią późniejsze losy autora-narratora[58]. Jak stwierdził Marek Zaleski:

> Dyskursowi autobiograficznemu właściwa jest pewna deklaracja intencji ze strony autora opowieści, znana pod nazwą paktu autobiograficznego, tzn. założenie, że tekst opowieści posiada funkcję referencjalną: odsyła więc do jakichś nie zmyślonych wydarzeń, do rzeczywistości takiej, jaka została zachowana w pamięci narratora tożsamego z bohaterem i autorem opowieści[59].

Regina Lubas-Bartoszyńska podkreśliła, że wypowiedź autobiograficzną można rozpatrywać w odniesieniu antropologicznym, które za najważniejszą sprawę autobiografizmu uznaje ukazanie czasu człowieka w jego różnych wymiarach[60]. Badaczka wyodrębniła cztery znaczenia autobiografizmu w literaturze: 1. Autobiograficzny jest każdy utwór literacki jako swoisty dokument z zakresu biografii i osobowości autora (autobiografizm immanentny). 2. Za autobiograficzne uznaje się teksty literackie będące świadomą symbolizacją własnego doświadczenia twórców ([„Moje życie i twórczość to jedno" – Balzac]; autobiografizm autorsko sformułowany lub zdeklarowany). 3. Autobiograficzne są wypowiedzi, a szczególnie powieści, które z uwagi na przedstawione w nich treści oceniane są przez czytelnika w oparciu o jego istniejącą wiedzę na temat biografii autora, pochodzącą spoza powieści (autobiografizm referencjalny). 4. Za autobiograficzny uznany zostanie tekst oparty na umowie między autorem a czytelnikiem dotyczący konwencji prawdy (pakt autobiograficzny P. Lejeune'a). Rozważając różnicę między autobiografią a powieścią autobiograficzną, R. Lubas-Bartoszyńska stwierdziła, że w powieści autobiograficznej zauważalne jest imitowanie czynności autobiografisty, przez co formie nieliterackiej, jaką jest autobiografia, nadaje się znaczenie formy literackiej. Powieść autobiograficzna może być traktowana jako mimesis autobiografii, dokonana na zasadzie paktu powieści autobiograficznej (w pakcie tym zbiegają się tendencje dążenia do zawarcia umowy dotyczącej prawdy oraz przestrzegania normy powieściowej). Powieść autobiograficzną zdefiniowała badaczka jako utwór powieściowy (co tłumaczy występowanie elementów fikcjonalnych), pozorujący prawdziwość części świata przedstawionego w sposób umowny. Ta pozorowana prawda ma charakter autobiografii, a więc podlega zasadzie

[58] Zob. R. Zimand, *op. cit.*, s. 33.
[59] M. Zaleski, *op. cit.*, s. 71.
[60] Zob. R. Lubas-Bartoszyńska, *Między autobiografią a literaturą*, Warszawa 1993, s. 6.

paktu autobiograficznego. Powieść autobiograficzna może być zatem określona jako forma autobiografii (opowieści o życiu autora i jego osobowości) oraz powieść[61].

Analizując „retrospektywne" źródła, należy jednak pamiętać, że może być w nich obecny element nieprawdziwej bądź fantazyjnej pamięci, wynikający nie tylko z odległego stosunku w czasie omawianego okresu, ale także z odmiennego stosunku do jego moralnych i duchowych wartości[62]. Należy pamiętać, że tekst autobiograficzny sporządzany jest zgodnie z wymogami teraźniejszej świadomości autora. P. Lejeune zaznaczył, że wspomnienia z dzieciństwa są nieciągłe i niepewne (co nieraz będą podkreślać autorzy przywołanych w rozdziale tekstów), ale często charakteryzują się intensywnością, która wydaje się gwarantować ich wiarygodność: „Czerpie się bezpośrednio z głębi siebie, ze źródła życia"[63]. Warto podkreślić, że obok refleksji nad najwcześniejszym okresem życia radzieckie autobiografie spełniały funkcje propagandowe, zestawiając nieszczęśliwe dzieciństwo w Rosji carskiej z troską, opieką i szacunkiem, jakimi – według oficjalnej linii ideologicznej – cieszyły się dzieci z ZSRR. Również samo ukazanie trudnego dzieciństwa w okresie przedrewolucyjnym wpisywało się w radziecki kanon autobiografii.

Lata dziecięce naznaczone krzywdami znalazły literackie odzwierciedlenie w *Dzieciństwie* (*Детство*, 1913-14) – pierwszej części autobiograficznej trylogii[64] rosyjskiego pisarza Maksima Gorkiego (1868-1936). Barry Scherr, pisząc o różnym definiowaniu autobiografii, przywołał niejednoznaczne wyznaczniki tego gatunki. Tym, co je łączy, jest retrospektywny charakter narracji. Autobiografie charakteryzują się

---

[61] Zob. *Ibidem*, s. 167-174.

[62] Badacze podkreślają, że okres lat dwudziestych i trzydziestych wyróżnia się dużą liczbą źródeł autobiograficznych. Tłumaczone jest to możliwością relatywnie otwartej dyskusji i wpływem ruchu pedologicznego. W erze stalinowskiej teksty autodokumentalne wyszły spod pióra dzieci z rodzin uprzywilejowanych. W ostatnich dziesięcioleciach powstało znacznie mniej wspomnień (osoby poniżej 40. roku życia bardzo rzadko spisują swoją autobiografię), zwiększyła się natomiast liczba wywiadów poświęconych wspomnieniom dzieciństwa. Wspomnienia dzieci, dorosłych (żyjących w różnych okresach XX w.) dotyczące lat dziecięcych zostały zebrane z zbiorze: *Miasteczko w tabakierce. Dzieciństwo w Rosji od Mikołaja II do Borysa Jelcyna (1890-1990)* [*Городок в табакерке. Детство в России от Николая II до Бориса Ельцина (1890-1990)*]. Zob. К. Келли, В. Безрогов, *Лики российского детства*, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=72929 – 25 VII 2011.

[63] P. Lejeune dodał, że powszechną zasadą wspomnień z dzieciństwa jest ich liryzm. Wspomnienia z najmłodszych lat dają ponadto dostęp do doświadczenia bardziej prawdziwego od zwykłego doświadczenia dorosłych. Zob. P. Lejeune, *op. cit.*, s. 242.

[64] Dwie kolejne części trylogii to: *Wśród ludzi* (*В людях*, 1916) i *Moje uniwersytety* (*Мои университеты*, 1923). W 1938 r. powstała ekranizacja pierwszej części trylogii pt. *Dzieciństwo Gorkiego* (*Детство Горького*) w reżyserii Marka Donskiego. Analizie filmu, głównych postaci przedstawionej historii został poświęcony rozdział 10. książki Erika Eriksona *Dzieciństwo i społeczeństwo* (*Childhood and society*). Badacz stwierdził, że Alosza został ukazany w sytuacjach, które wzmacniały w nim poczucie niezgody na otaczający świat, wyzwalały chęć protestu i formowały jego indywidualizm. Zob. Э. Эриксон, *Детство и общество*, глава 10, [Internet:] http://www.klex.ru/6ea – 26 VII 2011.

połączeniem przeszłości z teraźniejszością; faktów (które mogą być niedokładne ze względu na zawodną pamięć) i osobistych wrażeń, odczuć[65]. Uwaga pisarza: „(…) nie o sobie opowiadam, lecz o tym ciasnym, dusznym kręgu straszliwych wrażeń, w którym żył i w którym żyje po dziś prosty człowiek w Rosji”[66] może przekonywać, że jego zamiarem nie była faktograficzna autobiografia, ale przedstawienie za jej pomocą życia w społeczeństwie rosyjskim II połowy XIX wieku i rządzących nim zwyczajów[67].

Utwór pokazuje wpływ otoczenia na kształtowanie osobowości Aloszy Pieszkowa (prawdziwe nazwisko pisarza). Ów wpływ i oddziaływanie barwnie scharakteryzował Gorki, pisząc w pierwszej części trylogii:

> Wydaje mi się, że w latach dzieciństwa byłem niby ul, do którego różni prości, szarzy ludzie znosili jak pszczoły miód swojej wiedzy i rozmyślań o życiu, szczodrze wzbogacając moją duszę, czym kto mógł. Często miód ten bywał brudny i gorzki, ale każde poznanie – to mimo wszystko miód (123-124).

Ten autobiograficzny tekst literacki ukazuje także wzrastający stopniowo sprzeciw wobec porządków panujących w otoczeniu, niezgodę na zastaną niesprawiedliwość i krzywdy bliskich. Jak stwierdził po latach pisarz: „Я очень рано

---

[65] Zob. B. Scherr, *Gor'kij's Childhood: The Autobiography as Fiction*, “The Slavic and East European Journal” 1979, Vol. 3, № 3, s. 334, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/307761 – 14 XI 2009. W dalszej części artykułu badacz przywołuje dowody, które podważają wiarygodność *Dzieciństwa* jako utworu faktograficznego (np. w liście do autora biograficznego artykułu o Gorkim, pisarz wytknął mu błędy i zalecił zapoznanie się m.in. z drugą i trzecią częścią autobiograficznej trylogii, nie wspominając o *Dzieciństwie*; w szkicu *Streszczenie faktów i myśli, od współdziałania których uschły najlepsze kawałki mojego serca* [*Изложение фактов и дум, от взаимодействия которых отсохли лучшие куски моего сердца*] niektóre epizody są podobne do tych przywołanych w pierwszej części trylogii, jednak pojawiają się często w innej kolejności, zawierają odmienne szczegóły). Scherr napisał: „Obviously, when writing *Childhood* Gor'kij took full advantage of the autobiographer's prerogative not only to select and rearrange incidents but also to use his imagination to fill in memory gaps”. („Oczywiście, pisząc *Dzieciństwo*, Gorki w pełni skorzystał z autobiograficznego przywileju, aby nie tylko wybierać i zmieniać zdarzenia, ale by również korzystać z wyobraźni w celu wypełnienia luk w pamięci”). Zob. *Ibidem*, s. 336.

[66] M. Gorki, *Dzieciństwo*, tłum. K. Bilska, Warszawa 1974, s. 17. Wszystkie cytaty pochodzą z tego wydania – w nawiasach podaję strony.

[67] Por. B. Scherr, *op. cit.*, s. 338-339. Radziecka badaczka T. Marachowa, pisząc o zwróceniu się Gorkiego do gatunku autobiograficznego w latach 1912-1917, stwierdziła, że było to uzasadnione warunkami rewolucyjnego ożywienia. Należało wówczas sięgnąć po szczególnie przekonujący materiał, aby uświadomić współczesnym okropności carskiej Rosji i przekonać czytelnika, że w życiu powinno zwyciężyć to, co „jasne, zdrowe i twórcze”. Marachowa zaakcentowała niedostatki życia w Rosji carskiej, potępiła ten okres jako czas pełen niesprawiedliwości – taka recepcja Rosji przedrewolucyjnej obowiązywała w ZSRR. Na temat utworów Gorkiego o charakterze autobiograficzno-memuarystycznym zob. Т. А. Марахова, *Истоки автобиографической трилогии в раннем творчестве М. Горького*, [w:] *О творчестве Горького*, ред. И. К. Кузьмичев, 1956, [Internet:] http://www.biografia.ru/cgi-bin/quotes.pl?oaction=show&name=otvorgor12 – 02 VIII 2011.

понял, что человека создаёт его сопротивление окружающей среде”[68]. W tym kontekście warto przywołać słowa Grzegorza Godlewskiego, który przypomniał, że literatura może być traktowana jako dokument czy obraz kultury, a dzieło literackie – jako „obszar lub środek ujawnienia istotnych wymiarów kulturowego bytu człowieka”[69]. Choć niektóre ze wspomnień w omawianym dziele są bolesne, inne – powiązane z doznanymi krzywdami, to całość ukazuje trudną i wiarygodną szkołę życia w drugiej połowie XIX wieku. Wasilij Lwow-Rogaczewskij podkreślił hart ducha pisarza, który mimo wielu mrocznych i strasznych momentów wpisanych w dzieciństwo nigdy nie skarżył się na swój los i nie zatracił w sobie pozytywnego stosunku do ludzi[70].

Marina Balina wskazała na ten utwór jako pierwszy, w którym pokazano nowy sposób przedstawiania najwcześniejszego okresu życia. W dotychczasowej rosyjskiej tradycji literackiej dzieciństwo ukazywane było jako okres szczęśliwy, rajski. W *Dzieciństwie* Gorkiego ponury opis biedy, niesprawiedliwości społecznej zastąpił mit szczęśliwego dzieciństwa, z idealną matką i przyjaznym otoczeniem. Taka maniera przedstawiania dzieciństwa wpisała się w radziecką ideologię i była wyznacznikiem dla późniejszych autorów, dokonujących reminiscencji sięgających w swych początkach czasów przedrewolucyjnych[71].

Narracja prowadzona jest w imieniu małego bohatera, co daje czytelnikowi możliwość lepszego wniknięcia w świat psychicznych przeżyć Aloszy. Pisarz nie tylko opisuje wydarzenia, starając się pokazać ich istotę, ale ocenia je z pozycji dorosłego człowieka, który zgromadził już bagaż doświadczenia życiowego. Narrator uogólnia swoje obserwacje, a czytelnik patrzy na rozgrywające się wydarzenia oczyma doświadczonego Gorkiego, a nie chłopca Aloszy. Autorka biografii pisarza, Izabella Niefiedowa, podkreśliła, że Gorki bardzo dokładnie prezentuje ducha i charakter ludzi oraz wydarzeń, ale nie zawsze trzyma się kolejności zdarzeń: „Горький в трилогии, других автобиографических произведениях, воспоминаниях не репортер из

---

68 „Bardzo wcześnie zrozumiałem, że człowieka stwarza jego sprzeciw wobec otoczenia”. Zob. М. Горький, *Мои университеты*, [Internet:] http://gorkiy.lit-info.ru/gorkiy/proza/moi-universitety/moi-universitety.htm – 02 VIII 2011.

69 Ujawnienie to nosi bezpośredni charakter, gdy istotny fragment wiedzy o człowieku znajduje odzwierciedlenie w kształtach świata przedstawionego i istniejących w nim postaci. Zob. G. Godlewski, *op. cit.*, s. 272.

70 Zob. В. Л. Львов-Рогачевский, *Максим Горький*, [Internet:] http://philology.ruslibrary.ru/default.asp?trID=161&artID=343 – 18 VII 2011.

71 Zob. M. Balina, *Troubled Lives: the Legacy of Childhood in Soviet Literature*, “The Slavic and East European Journal” 2005, Vol. 49, № 2, s. 334, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/20058262 – 14 XI 2009, s. 249-250.

прошлого, а художник, по-своему, творчески осмысливавший явления, хранивший их в памяти соединенными одно с другим или, напротив, расчлененными”[72]. Lata dziecięce w oczach pisarza to zestaw często mało powiązanych ze sobą scen, przeplatanych wspomnieniami wcześniejszych wydarzeń, których znaczenia chłopiec sobie wtedy jeszcze nie uświadamiał. Narrator przytacza liczne przykłady dziecięcej naiwności i przesadnej ufności bohatera, wspominając, że historie zasłyszane w bajkach przenosił do rzeczywistości, wierząc, że śmierć nie jest prawdziwa, a zmarła osoba może powrócić od życia. Ukazane zostały także strach i niepewność wynikające z niezrozumienia przez małego bohatera rozgrywających się wydarzeń. Brakuje w ich opisie pełnej informacji na temat poszczególnych, uczestniczących w nich postaci, co sprawia wrażenie prawdziwie dziecięcej narracji, charakteryzującej się wybiórczością i zapamiętaniem tylko emocjonalnie nacechowanych scen.

Przywołane postacie i wydarzenia mają na celu pełniejsze przedstawienie charakteru głównego bohatera. Obok niego centralną postacią utworu jest babcia narratora, Akulina Iwanowna. Staruszka przekazywała wnukowi treści kulturowe, przybliżając mu twórczość ludową i odsłaniając przed nim piękno rodzimego języka. To ona miała znaczący wpływ na ukształtowanie konfiguracji osobowości późniejszego pisarza. O owym wpływie świadczą następujące słowa:

> Dopóki jej nie było, żyłem jakby we śnie, pogrążony w ciemnościach, ale zjawiła się, przebudziła mnie, wyprowadziła na świat, powiązała wszystko wokół mnie w nieprzerwaną nić, splotła w różnobarwną koronkę i od razu stała się przyjacielem na całe życie, kimś najbliższym mojemu sercu, najdroższym, kogo najlepiej rozumiałem. Jej to bezinteresowna miłość do świata wzbogaciła mnie i przepoiła wielką siłą na trudne życie (12).

Z powodu biedy Aloszy nigdy nie udało się uzyskać prawdziwego wykształcenia (do szkoły chodził jedynie przez dwa lata). Ciekawość świata i żądzę nauki zaspokajał, ucząc się samodzielnie i korzystając z wiedzy spotkanych na swej drodze osób. Wielkie znaczenie w jego życiu miały książki, ponieważ dawały

[72] „Gorki w trylogii, innych utworach autobiograficznych, wspomnieniach nie jest reporterem z przeszłości, ale artystą, po swojemu, w twórczy sposób uświadamiającym sobie zjawiska, przechowującym je w pamięci jako połączone ze sobą albo, przeciwnie, rozdzielone”. Zob. И. Нефедова, *Максим Горький (Биография писателя)*, [Internet:] http://lib.ololo.cc/b/39068/read – 18 VII 2011.

możliwość poznania piękna i różnorodności świata, a ich bohaterowie stanowili przykłady postępowania[73].

Fascynacja słowem pisanym była dominantą dorosłego życia pisarza, który odkrywał przed szerokim gronem czytelników skarby światowej kultury. W latach dwudziestych Gorki stał się animatorem życia kulturalno-literackiego: kierowane przez niego wydawnictwo „Всемирная литература" odegrało główną rolę przy masowej publikacji tanich, a przez to dostępnych wydań utworów klasyków literatury rosyjskiej i światowej. Z jego inicjatywy zaczęły ukazywać się serie książek, a także almanachy i czasopisma[74]. Stał się autorytetem w sprawach twórczości literackiej, a w 1934 roku został wybrany na honorowego przewodniczącego I Zjazdu Pisarzy Radzieckich. Zauważalny jest tym samym wpływ dziecięcej pasji czytelniczej na drogę życiową Pieszkowa-Gorkiego, który chciał zapewnić niezamożnemu społeczeństwu to, czego sam był przez lata pozbawiony. Pisarz podkreślał również wagę literatury dziecięcej; zwracał uwagę na potrzebę szczególnego doboru tego „pokarmu duchowego", który przede wszystkim powinien wpajać dzieciom wiarę w człowieka oraz zasadniczy sens jego twórczości i pracy. W licznych artykułach wskazywał tematy, wokół których powinna się koncentrować ta dziedzina literatury; niepokoiły go jednocześnie niskie nakłady książek dla najmłodszych czytelników[75].

Skąpi, kłótliwi, mściwi i egoistyczni krewni, skoncentrowani na sporach o majątek, podobnie jak ogólna atmosfera wrogości i wzajemnej niechęci panująca w rodzinie, nie wpłynęły na światopogląd chłopca. Interesował go natomiast los pokrzywdzonych i biednych, a w ukształtowaniu współczującej postawy zauważalny jest wpływ babci, która nauczyła go szacunku do człowieka. Wspominając po

---

[73] Zob. *Горький Максим*, [w:] *Биографии. История жизни великих людей*, [Internet:] http://www.tonnel.ru/?l=gzl&uid=40&op=bio – 18 VII 2011. Gorki wspominał, że nauczył się czytać świadomie w wieku 14 lat: interesowała go już wówczas nie tylko fabuła książki, ale także np. charaktery bohaterów, cel postawiony przez autora utworu. Ze smutkiem konstatował rozbieżności między światem przedstawionym w książce a rzeczywistością, podkreślając również możliwości, jakie dawała lektura: przenosiła czytelnika w nowe, nieznane dotąd światy, w których wszystko było piękne, rozumne i ludzkie. Z czasem zauważył, że cierpienie pod różnymi postaciami jest obecne w każdej książce, a każdy z bohaterów dąży do poprawy losu, co czyniło ich bliskimi i zrozumiałymi. Gorki przyznał, że książki pokazały mu także wartość człowieka, nauczyły szacunku do jego pracy i nadały przez to sens życiu: „Книги воспитали во мне чувство личной ответственности за все зло жизни и вызвали у меня религиозное преклонение перед творческой силой разума человеческого". („Książki wpoiły mi poczucie osobistej odpowiedzialności za całe zło życia i wzbudziły religijne uwielbienie dla twórczej siły umysłu ludzkiego"). Zob. М. Горький, *Как я учился*, [w:] *Горький о детской литературе*, сост. Н. Медведева, Москва-Ленинград 1952, s. 63.

[74] Zob. *Русская литература XX века*, т. 1, *1920-1930-е годы*, ред. Л. П. Кременцов, Москва 2003, s. 68; М. Горький, *Об издании русской художественной литературы*, [w:] *Горький о детской литературе…*, s. 64-65.

[75] Zob. *Горький о детской литературе*. Zob. szerzej: Rozdział VI niniejszej rozprawy.

kilkudziesięciu latach życie na wsi, narrator przyznaje, że trudno mu uwierzyć, „że to właśnie tak było, i miałbym ochotę wiele z tego podać w wątpliwość, odrzucić – zbyt przesycone było okrucieństwem to ponure życie «nierozumnego plemienia»” (17). W innym miejscu zauważa: „Smutek i radość żyły w ludziach obok siebie prawie nierozłącznie, następując po sobie z nieuchwytną, niepojętą szybkością” (40-41). Dopiero po latach, jak przyznał, zrozumiał, że Rosjanie lubują się w nieszczęściu i nie wstydzą się bycia nieszczęśliwymi. Pisarz wyjaśnił tę postawę nudnym życiem, które sprawia, że doceniane jest każde wydarzenie, pozwalające przerwać ową monotonię: „W bezgranicznej szarzyźnie życia i nieszczęście jest świętem, i pożar – zabawą; na pustej twarzy i szrama jest ozdobą…” (166). Przeprowadzka do domu dziadka sprawiła, że Alosza znalazł się w środowisku, w którym rzadki był śmiech, a częste awantury i stosowanie przemocy. Kolejne rozdziały ukazują stopniową, ale ciągłą, pogłębiającą się alienację Aloszy – społecznego sieroty[76] – ze swojego środowiska, połączoną z ewolucją jego przekonań. Lidia Liburska stwierdziła, że w trylogii „dzieciństwo jest traktowane jako transformacja mitu opuszczonego piekła. Bohater podlega presji i osaczeniu we własnej rodzinie ze strony dziadka (…)”[77].

Opisując swoją gwałtowną reakcję na pobicie matki przez ojczyma (chłopiec rzucił się na niego z nożem, a potem obiecał zabić jego i siebie), pisarz zapytuje, czy warto przypominać te „ponure nikczemności dzikiego życia rosyjskiego” (212). W jego opinii jest to uzasadnione; należy odsłaniać tę trudną prawdę, gdyż tylko w ten sposób można z nią walczyć i ją wykorzenić. Gorki jednak optymistycznie podkreśla, że charakter Rosjanina jest na tyle zdrowy i silny, iż zwalcza te podłe przejawy zezwierzęcenia:

> Nie tylko to wprawia nas w zdumienie, że w naszym życiu taka jest gruba i urodzajna warstwa wszelakiego zbydlęcenia, ale i to, że poprzez nią – wbrew wszystkiemu – wyrasta zwycięsko to, co czyste, zdrowe i twórcze, to, co dobre, ludzkie, budząc niezachwianą wiarę w nasze odrodzenie dla jasnego, ludzkiego życia (213).

[76] Sieroty społeczne to dzieci posiadające oboje lub jedno z rodziców, ale cierpiące na brak opieki rodzicielskiej, zaniedbywane wychowawczo. Wśród przyczyn tego zjawiska znajdują się najczęściej: rozkład małżeństwa, przewlekła choroba somatyczna/psychiczna rodziców, alkoholizm, przestępczość, niezaradność życiowa, niewydolność wychowawcza rodziców. Przejawami sieroctwa społecznego są: zaniedbania dotyczące stanu zdrowia i rozwoju psychicznego dziecka, zaniedbania intelektualne i niepowodzenia szkolne, zaburzenia rozwoju emocjonalnego, zaniedbanie wychowawcze i przejawy demoralizacji. Zob. B. Czeredecka, *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Warszawa 1988, s. 44-51.
[77] L. Liburska, *Kultura i inteligencja rosyjska. O pisarstwie Lidii Czukowskiej*, Kraków 2003, s. 227.

Po śmierci mamy, w wieku 11 lat, Alosza zmuszony został do opuszczenia rodziny i pójścia „między ludzi”, o czym traktuje kolejna część trylogii, przedstawiająca los chłopca tułającego się po kraju w poszukiwaniu pracy i zdobywającego wiedzę w trudnej szkole życia[78]. Ta nieformalna edukacja podkreśla również osłabienie pozycji tradycyjnej rodziny, której oddziaływanie zostanie po rewolucji w dużej mierze zastąpione przez dziecięcy kolektyw.

* * *

W rzeczywistości radzieckiej potrzebne były nacechowane pejoratywnie opisy lat dziecięcych spędzonych w przedrewolucyjnej Rosji. Ich zadaniem było przedstawienie anty-dzieciństwa, a przez to – przekonanie czytelników o wyjątkowości radzieckiego podejścia do dzieci. Przykładem takiego ujęcia jest autobiograficzny utwór Lidii Budogoskiej (1898-1984) pt. *Opowieść o rudej dziewczynce* (*Повесть о рыжей девчонке*, 1929). Fikcyjna protagonistka, Ewa Kiun, to *alter ego* autorki. Od początku historii dziewczynka nie zaznaje szczęścia w rodzinnym domu: mieszka z despotycznym ojcem-żandarmem[79], dom opuściła babcia, a wcześniej mama bohaterki. Ojciec nie okazuje córce czułości, wprowadza natomiast w domu policyjny reżim, nie waha się czytać korespondencji córki, ciągle robi jej wymówki, a nawet grozi pobiciem. Ewa nie identyfikuje się z większością koleżanek w gimnazjum, które dokuczają jej i drażnią ją z powodu rudych włosów. Doświadczane nieszczęście wzmacnia jednak charakter i pewność siebie dziewczynki: „Unhappiness becomes a necessary character-building feature that prepares children for their future turbulent life in revolutionary Russia”[80] – stwierdziła Balina. Zdesperowana dziewczynka podejmuje zakończoną sukcesem próbę ucieczki do babci. Mimo licznych trudności Ewa nie poddała się, a jej determinacja i siła charakteru miały stanowić przykład dla

[78] Na przełomie XIX i XX w. praca dzieci była szeroko wykorzystywana w przemyśle, rolnictwie, handlu i zakładach rzemieślniczych. Pod koniec XIX w. aż ¾ pracowników fabryk, którzy rozpoczynali pracę, miało mniej niż 16 lat. Mimo iż dzień pracy trwał 11-13 godzin, praca nieletnich była dużo gorzej opłacana niż praca dorosłego robotnika. Szczególnie ciężki los był udziałem dzieci oddanych do nauki rzemiosła. Ich praca nie tylko była wykorzystywana do granic możliwości, ale mali rzemieślnicy musieli jeszcze nierzadko niańczyć dzieci gospodarza i pomagać przy gospodarstwie. Często też spotykali się z przemocą fizyczną. Zob. hasło: *Детский труд*, [w:] С. Б. Борисов, *Энциклопедический словарь русского детства*, Шадринск 2008, s. 101.

[79] Na temat funkcji ojca w rodzinie, jego wkładu w wychowanie dzieci, kontaktów z nimi, a także o władzy mężczyzny w rodzinie zob. Е. Е. Сапогова, *Культурный социогенез и мир детства*, Москва 2004, s. 211-215.

[80] „Nieszczęście staje się konieczną cechą tworzącą charakter, która przygotowuje dzieci do ich przyszłego burzliwego życia w rewolucyjnej Rosji”. Zob. M. Balina, *op. cit.*, s. 251.

radzieckich dziewczynek. Autobiograficzny tekst literacki posłużył tu więc jako forma oskarżenia poprzedniej epoki, a jednocześnie stanowił wzór wyznaczający normy postępowania dzieci i w ten sposób wpływający na kształtowanie ich osobowości.

* * *

Autorem autobiograficznej opowieści o dzieciństwie jest także aktor, reżyser, scenarzysta i tłumacz Paweł Sanajew (ur. 1969). Prozatorski debiut 26-letniego autora stał się prawdziwym skandalem, który wstrząsnął rosyjską sceną kulturalną, gdyż Sanajew odsłonił kulisy życia rodzinnego swojej słynnej rodziny aktorskiej. Jego matka, Jelena Sanajewa, jest aktorką grającą role charakterystyczne, ojczym – Rołan Bykow[81] (któremu zresztą została dedykowana książka) – był charyzmatycznym aktorem filmowym i reżyserem, wybitnym twórcą filmów dla najmłodszych; natomiast dziadek, Wsiewołod Sanajew – aktorem obdarzonym tytułem „Narodowego Artysty ZSRR" („Народный артист СССР"), kreującym głównie bohaterów pozytywnych.

Opowieść *Pochowajcie mnie pod podłogą* (*Похороните меня за плинтусом*, 1994; publikacja w 1996) doczekała się w Rosji kilkunastu wydań, a kilku za granicą; ich sumaryczny nakład dawno przewyższył pół miliona egzemplarzy. Pozycja ta stale pojawia się na listach bestsellerów; była także nominowana do rosyjskiego Bookera[82]. Książka ma swoją stronę internetową (http://plintusbook.ru/) oraz fankluby. Opowieść stała się pozycją kultową i legendarną na rosyjskim rynku wydawniczym. W 2009 roku odbyła się premiera filmu opartego na tym utworze w reżyserii Siergieja Snieżkina[83];

---

[81] Rołan Bykow (1929-1998) był wybitnym aktorem charakterystycznym, obdarzonym ogromnym temperamentem i inwencją. Z łatwością łączył elementy dramatyczne z komediowymi, często posługiwał się techniką groteski. Swój talent zaprezentował m.in. w filmach: *Szynel* (*Шинель*, 1959), *Dzień dobry, to ja!* (*Здравствуй, это я!*, 1965), *Ktoś dzwoni, proszę otworzyć* (*Звонят, откройте дверь*, 1965), *Chodząc po Moskwie* (*Я шагаю по Москве*, 1963), *Oj-boli 66* (*Айболит-66* w reżyserii Bykowa, 1966), *Andriej Rublow* (*Андрей Рублёв*, 1966). Zob. szerzej hasło: *Bykow Rołan*, [w:] J. Bauman, R. Jurieniew, *Mała encyklopedia kina radzieckiego*, Warszawa 1987, s. 46-47. Bykow założył Międzynarodowy Fundusz Rozwoju Kina i Telewizji dla Dzieci i Młodzieży (Международный фонд развития кино и телевидения для детей и юношества). Dążył do uczynienia z kina dziecięcego samodzielnej gałęzi przemysłu filmowego, jednak wskutek innych priorytetów Ministerstwa Kultury plany te nie zostały urzeczywistnione. Zob. И. Зайчик, *Интервью Павла Санаева журналу „Караван историй"*, [w:] *PlintusBook.ru Сайт книги*, s. 5, [Internet:] http://plintusbook.ru/karavan – 20 VII 2011.

[82] Zob. *Об авторе*, [w:] *PlintusBook.ru*, [Internet:] http://plintusbook.ru/writer/ – 20 VII 2011.

[83] Sanajew zadecydował o usunięciu z napisów końcowych swojego nazwiska ze względu na zbyt daleko idące modyfikacje scenariusza w stosunku do książki. Pisarz krytycznie wyrażał się o dokonanych przeróbkach i uproszczeniach, które zmieniły wymowę opowiedzianej przez niego historii, pozbawiając ją motywów odkupienia i minimalizując miłość babci do wnuczka. Zmiany polegały także na przesunięciu zasadniczej uwagi z wnuka na babcię oraz wprowadzeniu innego nastroju filmu, który, w przeciwieństwie do książki, nie wywołuje współczucia, ale obojętność i osąd. Postać babci utraciła tak podkreślaną w powieści wielopłaszczyznowość. Sanajew napisał scenariusz filmowy na podstawie swojej książki, jednak nie zdecydował się na reżyserowanie filmu, ponieważ opowiadanie po raz drugi tej samej

spektakle na kanwie opowieści zostały wystawione na deskach kilku rosyjskich teatrów. Książka wywołała wiele różnych emocji wśród czytelników – od przerażania i niedowierzania, po współczucie i zachwyt umiejętnością przekazania dziecięcych wrażeń, jak również śmiech będący reakcją na niektóre epizody[84].

Dziecięce spojrzenie na świat, szczerość i otwartość narratora – to niewątpliwe walory utworu. Siłą tej lirycznej prozy jest autentyzm doznań, niebanalne poczucie humoru, z jakim opowiedziane są – wydawałoby się – zwykłe, niczym niewyróżniające się, codzienne sytuacje. Uproszczona fabuła pozwala lepiej zaprezentować barwne postacie domowników. Pisarz, posługując się introspekcją i polifonicznością, z brutalną szczerością i wielką dozą ironii przedstawia autobiograficzne fragmenty z życia swojego i swojej rodziny, pokazując zachowania najbliższego otoczenia, które często mogą być odebrane jako okrucieństwo. Autor przyznał jednak, że opowieść została napisana w imieniu Saszy Sawielewa, a nie Pawła Sanajewa. Nie stanowi ona „absolutnej autobiografii", ale utwór literacki oparty na realnych wydarzeniach z dzieciństwa i dlatego przeprowadzanie bezpośrednich zależności między przeżyciami wymienionych postaci jest nieuzasadnione[85].

Główny bohater, a jednocześnie narrator i *alter ego* pisarza, ośmioletni Sasza, mieszka razem z babcią i dziadkiem od czwartego roku życia: „Mama wymieniła mnie na karła-krwiopijcę i powiesiła młyńskim kamieniem u babcinej szyi" (7)[86] – informuje na początku opowieści narrator z rozbrajającą dziecięcą szczerością. Chłopczyk został przez babcię i dziadka odebrany matce, ponieważ rzekomo nie potrafiła ona otoczyć syna odpowiednią opieką. Sasza jest chorowity, lista jego chorób i dolegliwości zdaje

---

historii nie było dla niego interesujące. Zob. *Подборка интервью об экранизации книги*, [Internet:] http://plintusbook.ru/aboutscreenversion/ – 20 VII 2011.

[84] Wśród wpisów internautów pojawiały się także uwagi o podobieństwie własnego dzieciństwa do tego opisanego przez Sanajewa oraz o wspólnych cechach przedstawionych postaci i własnych krewnych. Czytelnicy często wyrażali współczucie dla autora, któremu przypadło w udziale niełatwe dzieciństwo; podkreślali emocjonalność i tragizm opisywanych wydarzeń. Nierzadko pojawiały się propozycje, by książka ta stała się lekturą dla rodziców, ponieważ uczy odpowiedzialności za dziecko i pokazuje antywychowawcze postawy. Zob. np. П. Санаев, *Похороните меня за плинтусом*, [w:] FictionBook.lib, [Internet:] http://fictionbook.ru/author/sanaev_pavel/pohoronite_menya_za_plintusom/ – 20 VII 2011.

[85] Zob. И. Зайчик, *op. cit.*, s. 1. W obszernym wywiadzie Sanajew opowiedział o swoim życiu: dzieciństwie i wczesnej młodości, relacjach z krewnymi, a także okolicznościach, w których miłość zwyciężyła w długotrwałym konflikcie rodzinnym. Z babcią przyszły pisarz mieszkał od 4. do 11. roku życia. Jej wpływ był odczuwalny jeszcze po ukończeniu przez pisarza dwudziestego roku życia: „Хотя по-настоящему я смог перешагнуть свое детство только в двадцать пять лет, написав свою повесть". („Chociaż tak naprawdę mogłem przezwyciężyć swoje dzieciństwo dopiero w wieku dwudziestu pięciu lat, gdy napisałem swoją opowieść"). Ani babcia, ani dziadek nie czytali utworu wnuka. Zob. *Ibidem*.

[86] P. Sanajew, *Pochowajcie mnie pod podłogą*, tłum. I. Korybut-Daszkiewicz, Warszawa 2009. Wszystkie cytaty pochodzą z tego wydania – w nawiasach podaję strony.

się nie mieć końca, dlatego żyje w sterylnym i zdezynfekowanym świecie; oddziaływanie na niego środowiska społecznego zostało znacząco ograniczone. Sasza próbuje jednak przezwyciężać granice swoich możliwości czy ograniczeń nakładanych przez babcię. Chłopiec czasami wydaje się nad wiek dojrzały, ma bogatą wyobraźnię; z drugiej jednak strony jego dziecięca naiwność w pojmowaniu świata jest niezwykle wielka. To przeplatanie się głosu dziecka z głosem dorosłego jest cechą charakterystyczną wielu utworów autobiograficznych.

Środowisko, w którym wychowuje się Sasza, nosi znamiona patologii, a postać babci diametralnie różni się od wizerunku ciepłej i poczciwej staruszki, z którą jest powszechnie utożsamiana. Babcia wmawia Saszy, że gnije za życia, gronkowiec wyżera jego mózg (dlatego babcia nazywała go kretynem), pocenie się jest przestępstwem jeszcze większym niż przyjęcie lekarstwa z opóźnieniem, a jakakolwiek infekcja zbliża go ku śmierci. Te sugestie sprawiły, że kilkuletniego chłopca często nawiedzały myśli o przedwczesnej śmierci; snuł też fantazje na temat „tamtego świata":

> „Nigdy" to była rzecz najstraszniejsza w moich myślach o śmierci. (…) „Poproszę mamę, żeby mnie pochowała w domu pod podłogą – wymyśliłem sobie pewnego razu. – Tam nie będzie robaków, nie będzie ciemności. Mama będzie przechodzić obok, a ja będę na nią patrzeć przez szpary i nie będzie mi tak strasznie jak na cmentarzu" (108).

Narrator przyznaje, że w dzieciństwie babcia była główną postacią jego życia: „A w tym życiu punktem centralnym była babcia i bardzo rzadko pojawiała się w nim, za zgodą babci, mama. Przyzwyczaiłem się do tego i nawet nie myślałem, że mogło być inaczej" (66). Jednak największą radością było dla niego oczekiwanie na wizyty matki, przekształcające się w najszczęśliwsze minuty w życiu. O wyjątkowości czasu spędzonego z mamą i tęsknotą za nią świadczy wspomnienie o marzeniu, by mógł spędzić z mamą cały dzień, zasnąć i obudzić się koło niej. Sytuacja, która powinna być częścią codzienności dziecka, tu obecna była tylko w marzeniach.

Po latach w wywiadzie Sanajew przyznał, że babcia była osobą bardzo silną i uzdolnioną, jednak wskutek różnych okoliczności nie umiała właściwie skierować swej energii i dlatego przekształciła się w domowego despotę[87]. Portret apodyktycznej, ale i nadopiekuńczej babci Niny to przykład prawdziwego mistrzostwa pióra i kunsztu literackiego Sanajewa. Kocha ona wnuka dziwną, wyniszczającą miłością. Wywołuje, oprócz słów oburzenia, także żal i współczucie.

---

[87] Zob. И. Зайчик, *op. cit.*, s. 1.

Wielopłaszczyznowe i złożone postacie nakreślone przez Sanajewa odznaczają się wyjątkową barwnością i niejednoznacznością. Pisarz ostrzega przed niebezpieczeństwem dokonywania zbyt pochopnych i nieprzemyślanych ocen. Podobnie jak w przypadku stosunku małego Aloszy Pieszkowa do despotycznego dziadka, który jednak bywał czasami przyjazny, tak i Sasza mocno kocha tyranizującą go babcię, cechującą się manią prześladowczą i atakami nerwicy. Sanajew stawia pytanie o granice absurdu dotyczące troski o dziecko, ale pokazuje także, że nawet inwektywy nie były w stanie sprawić, by dziecko przestało kochać babcię. *Pochowajcie mnie pod podłogą* to opowieść o trudnej, dziwnie okazywanej, nawet patologicznej miłości babci do wnuka. Mimo iż była to miłość zaborcza (babcia zazdrościła uczucia miłości skierowanego przez syna do matki), to cechowała ją także szczerość, prawdziwość i zdolność do wyrzeczeń. Pisarz ukazał, że nawet w tak skrajnych warunkach mogło się zrodzić i trwać wielkie uczucie, co przekonuje o bliskim sąsiedztwie miłości i nienawiści oraz o tym, że zaborcze uczucie może prowadzić niemal do szaleństwa.

W wywiadzie z Iriną Zajczik Sanajew, odnosząc się do wpływu środowiska rodzinnego na jego dziecięcą psychikę, stwierdził: „По Фрейду я должен был вырасти клиническим идиотом с глубинным комплексом неполноценности”[88]. Chwilę później pisarz przyznał, że wpływ babci sprawił, iż miał wiele kompleksów, ale zniknęły one dzięki ojczymowi. Utwór, będący opowieścią o toksycznej miłości, trudnych relacjach międzyludzkich i tragedii ludzkiej egzystencji, stanowi bolesne rozliczenie z dzieciństwem, w które wpisane były tak groźne dla dziecięcej psychiki samotność, niezrozumienie i brak prawdziwych uczuć. Dzieci nie powinny być obserwatorami nieporozumień zachodzących w świecie dorosłych ani ofiarami ich wzajemnej niechęci. Sanajew opisał fragment swojego życia, który, ze zrozumiałych względów, bardzo zapadł mu w pamięć i świadomość. Dzieciństwo Sanajewa można nazwać zakończonym koszmarem, powrót do którego był potrzebny ze względu na oddziaływanie terapeutyczne. Zastanawia i przeraża myśl, że opisywane wydarzenia mogły zdarzyć się naprawdę. Mimo niełatwego dzieciństwa autorowi udało wyzwolić się spod destrukcyjnego wpływu babci i stać się znanym i cenionym twórcą kultury rosyjskiej.

[88] „Według Freuda powinien był wyrosnąć na klinicznego idiotę z głębokim kompleksem niepełnowartościowości”. Zob. *Ibidem*.

3. DZIECIŃSTWO I NIESPRAWIEDLIWOŚĆ SPOŁECZNA

Dzieciństwo Samuiła Marszaka (1887-1964) przypadło na lata przedrewolucyjne i zgodnie z obowiązującymi w radzieckiej literaturze zasadami należało je przedstawić jako anty-dzieciństwo: nieszczęśliwe dla nieuprzywilejowanych dzieci, które były bite, poniżane, nie zaznały beztroskich i radosnych chwil[89]. Przed pisarzem stało niełatwe zadanie podczas prac na swoją autobiografią. W opowieści *U progu życia* (*В начале жизни*, 1961) Marszak zastosował się do narzuconych przez radziecką ideologię wymogów dotyczących ujęcia wspomnień, a jednocześnie – poprzez ominięcie niektórych epizodów – ochronił prywatność swoją i swojej rodziny, tworząc tym samym luki w ciągłości przekazu, które starał się wypełnić narracją i rozmyślaniami na temat kondycji dzieciństwa. Wydarzenia, które pisarz zdecydował się włączyć do swojego utworu, zostały wybrane zgodnie z wymaganiami gatunkowymi. Wybiórczość pamięci była w warunkach radzieckich cechą pożądaną. Jak stwierdziła Catriona Kelly: „Memory is, after all, dependent not only upon what one does experience, but upon what one is told should experience"[90].

Od początku wspomnień Marszak starał się ukazać drogę kształtowania przyszłego pisarza, który, co charakterystyczne dla osób zajmujących się twórczością, przyznaje, iż nie pamięta, kiedy nauczyć się czytać. Był pełen wdzięczności dla redaktorów czasopisma dla dzieci, które prenumerował, za dostarczaną mu rozrywkę intelektualną. Z czasem, lektura książek zaczęła go całkowicie pochłaniać; następnym krokiem w jego rozwoju stanowiły własne próby twórcze:

> O ile pamiętam, pociąg do wierszy miałem od najwcześniejszego dzieciństwa. W istocie „tworzyć wiersze" zacząłem o wiele wcześniej, niż nauczyłem się pisać. Układałem dwuwiersze, a niekiedy i czterowiersze ustnie, dla siebie, ale prędko zapominałem wymyślone przelotnie strofki. Stopniowo od tej „twórczości ustnej" przeszedłem do pisanej[91].

---

[89] Radzieckie wspomnienia dotyczące dzieciństwa przedrewolucyjnego zaczęły się pojawiać już w latach dwudziestych. W 1925 r. w czasopiśmie dla dzieci zostały opublikowane wspomnienia Nadieżdy Krupskiej *Jak uczyłam się nienawidzić samowładztwa* (*Так я училась ненавидеть самодержавие*). Krupska pochodziła z wyższej klasy średniej, a jej rodzinie obca była bieda, dlatego wdowa po Leninie skoncentrowała się na opisie trudnego losu dzieci z rodzin nieuprzywilejowanych. Zob. M. Balina, *op. cit.*, s. 249-250.

[90] „Mimo wszystko pamięć jest uzależniona nie tylko od tego, czego ktoś doświadczył, ale i od tego, co mu powiedziano, że powinien doświadczyć". Zob. C. Kelly, *Children's World. Growing up in Russia 1890-1991*, New Haven and London, s. 8.

[91] S. Marszak, *U progu życia (Kartki wspomnień)*, tłum. W. Broniewski, Warszawa 1961, s. 120.

Balina zauważyła, że Marszak częściej przedstawia siebie jako świadka nowego wieku, który przyniesie ważkie zmiany, niż jako autobiografa, skoncentrowanego na odtworzeniu wspomnień. We wspomnieniach pisarza znajdują się fragmenty poświęcone rozszerzającej się sieci kolejowej, opisowi podekscytowania, jakie powodował nie tylko widok pociągu, ale nawet posiadanie nieważnego już biletu. Marszak wspomina, że na początku wieku z napięciem oczekiwano kolejnych odkryć: wkrótce miała zostać skonstruowana łódź podwodna, samolot, coraz bardziej prawdopodobne stawało się dotarcie do bieguna północnego. Jednak nie tylko innowacje czy wynalazki były domeną tych czasów: „Były to czasy na przełomie minionego i obecnego wieku. Minione jeszcze żyło pełnym życiem i jakby nie zamierzało ustąpić miejsca nowemu”[92]. Pogląd ten wskazywać może na silne zakorzenienie starego porządku, ze wszystkimi jego wadami, w rzeczywistości współczesnej małemu Marszakowi. Pisarz wpisuje dzieje swoje i swojej rodziny w dzieje narodu, dokonując „familiaryzacji” tradycji historycznej, co stanowi jedną z charakterystycznych cech kronik rodzinnych[93].

Życie na prowincji charakteryzowane jest poprzez opisy osób i wydarzeń, które najbardziej zapadły mu w pamięć. Ta metoda selekcji materiału potwierdza przemyślenia Krzysztofa Pomiana, który naturę pamięci określił m.in. jako wybiórczą i zdarzeniową, co oznacza, że przechowuje ona przede wszystkim to, co narusza monotonię, odbiega od rutyny, zaskakuje i dziwi[94]. Kochający rodzice, dziadkowie i brat, składający się na rodzinę pisarza, wydają się nie odpowiadać radzieckiemu modelowi dzieciństwa przedrewolucyjnego. Jednak ukazanie niesprawiedliwości społecznej nękającej ten świat w pełni wpisuje się w wyznaczniki gatunku, nakazujące kreację mitów. Owa niesprawiedliwość przejawiała się m.in. w stosunku do Żydów – wprowadzone ograniczenia liczby żydowskich uczniów państwowych gimnazjów[95] uderzyły w przyszłego pisarza wywodzącego się z rodziny żydowskiej[96], który, mimo

---

[92] *Ibidem*, s. 35.
[93] Zob. szerzej: G. Godlewski, *op. cit.*, s. 248.
[94] Zob. K. Pomian, *op. cit.*, s. 145.
[95] Na fali reakcji za panowania Aleksandra III w 1887 r. wprowadzono ograniczenie w przyjmowaniu dzieci żydowskich do szkół średnich: w strefie osiadłości – 1 %, w stolicach – 3 %, w innych miastach – 5 %). Zob. M. Heller, *Historia Imperium Rosyjskiego*, tłum. E. Melech, T. Kaczmarek, Warszawa 2000, s. 656.
[96] Środowisko żydowskie pojawia się również w prozie autobiograficznej Osipa Mandelsztama (1891-1938) *Zgiełk czasu* (*Шум времени*, 1925). Poeta przywołał bezpośrednie wspomnienia o dzieciństwie, co pozwala nie tylko na przeniknięcie do tego świata, ale i poznanie dziecięcych wyobrażeń o nim. W utworze pełnym metafor została przedstawiona historia mieszkającego w Petersburgu żydowskiego chłopca, który przechodzi z systemu wartości wyznaczanego przez świat

pomyślnego zdania egzaminów, nie mógł się uczyć w wymarzonej placówce. Został do niej przyjęty po kilku miesiącach, gdy relegowano z niej innego ucznia, jednak wcześniejsze opisy żalu, tęsknoty za niedostępnym gimnazjum pokazują krzywdę wyrządzoną dziecku. W ten sposób utwór ukazuje uwikłanie osobistych losów pisarza w związki historyczne. Sfera antysemickiej polityki nie została opisana zbyt szczegółowo, ponieważ – jak zauważyła Balina – Marszak doskonale zdawał sobie sprawę z kontekstu radzieckiego podejścia do tej grupy etnicznej; przedstawiając kontrast między „wtedy" i „teraz" nie mógł i nie chciał zbytnio krytykować rzeczywistości. Niesprawiedliwość społeczna widoczna jest także w zabawie chłopca i jego brata z dziećmi przełożonego ojca: to Marszakowie musieli wykonywać wszystkie najgorsze i najbrudniejsze czynności, przy tym byli dumni z tego, że chłopcy z miasta w ogóle chcą się z nimi bawić. Ten epizod w pełni wpisywał się w radziecki kanon autobiograficzny, podobnie jak interpretacja kolejnego mitu dotyczącego dzieciństwa spędzonego w biedzie: Marszak często wspomina brak pieniędzy, niepokój matki dotyczący ich najbliższej przyszłości i środków egzystencji. Tymczasem, starszy brat pisarza w znacznie łagodniejszych barwach przedstawił sytuację finansową rodziny. Pokazuje to zamierzone faworyzowanie przenoszonej na papier pamięci jako bardziej autentycznej niż rzeczywista historia. Takie posługiwanie się kategorią pamięci pozwala na świadome lub nieświadome manipulacje oraz kreowanie zbiorowej świadomości. Kolejnym wyznacznikiem radzieckiego kanonu autobiografii był brak opieki rodzicielskiej. W sytuacji Marszaka, który miał troskliwą rodzinę, realizowana była kreacja jego duchowego sieroctwa, związanego ze wczesnym zainteresowaniem poezją. Rodzice – laicy w tej materii – nie mogli okazać mu potrzebnego wsparcia. Intelektualnej stymulacji przyszły pisarz musiał zatem szukać poza rodziną: szczególny wpływ wywarli na niego krytyk Władimir Stasow i Maksim Gorki[97].

Opowieść autobiograficzna zawiera także rozmyślania dotyczące dzieciństwa, wspomnień, jakie zostały w pamięci. Jeden z ojców radzieckiej literatury dla dzieci dzieli się z czytelnikami swoimi refleksyjnymi przemyśleniami na temat dziecięcej psychologii i świata wewnętrznego dziecka. Marszak przekonuje, że dzieci, mimo

---

żydowski do świata rosyjskiego i związanego z nim prawosławia. Poeta scharakteryzował również petersburski koloryt lat dziewięćdziesiątych XIX w. i nastrój końca stulecia.

[97] Z uwagi na znalezienie mentorów poza domem szczegółowe opisywanie stosunków rodzinnych w kolejnym etapie życia było niepotrzebne – dowodzi Balina, zwracając uwagę, iż Marszak więcej uwagi poświęcił wczesnym latom dzieciństwa niż latom dorastania. Selektywność w doborze zdarzeń, zmiana przypisywanej im wagi, tworzenie własnej mitologii badaczka wytłumaczyła naciskiem dominującego radzieckiego modelu anty-dzieciństwa. Zob. M. Balina, *op. cit.*, s. 253-257.

młodego wieku, mają bogatą wyobraźnię, są domyślne, charakteryzują je złożone uczucia i przeżycia. Pisarz podkreśla także fenomen dzieciństwa, polegający na szybkiej nauce ojczystego języka, nabieraniu pierwszych doświadczeń i niezliczonej liczbie dokonywanych codziennie odkryć. To również okres, gdy niepotrzebny jest zegarek czy kalendarz. Potrzeba kontroli czasu pojawia się dopiero w późniejszych latach, które pozbawione są dziecięcej spontaniczności oraz przekonania o nieomylności dorosłych i stałości wszystkiego, co nas otacza. Marszak tłumaczy, dlaczego z wczesnego dzieciństwa pamięta się tak niewiele epizodów, co wpływa na kruchość pamięci:

> Może właśnie dlatego, że dziecko oddaje się wrażeniom i przeżyciom bezpośrednio, bez oglądania się, to jest bez skomplikowanego systemu luster, który powstaje w jego świadomości w późniejszym wieku. Nie widząc siebie od zewnątrz, całkowicie pochłonięte potokiem zdarzeń i wrażeń, dziecko nie zapamiętuje siebie; tak „zapomina się" człowiek w stanie zapalczywości albo zawrotnego porywu[98].

Z kolei Korniej Czukowski (1882-1969) redukuje wydarzenia z wczesnego dzieciństwa do jednego epizodu (wydalenie z gimnazjum z powodu niskiej pozycji społecznej matki[99]), na podstawie którego miał realizować się model przedrewolucyjnego anty-dzieciństwa. Przepełniony akcentami propagandowymi jest wczesny utwór autobiograficzny Czukowskiego pt. *Gimnazjum* (*Гимназия*, 1938). Ten dokument epoki zanurzony jest w rzeczywistości politycznej. Rozpoczyna go fragment stalinowskiej konstytucji z 1936 roku, mówiący o powszechnym prawie do edukacji. Osobiste doświadczenie pisarza wskazują na zupełnie inną rzeczywistość, w której przyszło mu dorastać; dobrze widoczny jest zatem kontrast między przeszłością a teraźniejszością. Społeczna niesprawiedliwość epoki Rosji carskiej została

[98] S. Marszak, *op. cit.*, s. 20. W liście do przyjaciela Marszak napisał, że jego wspomnienia o dzieciństwie, które wkrótce miały zostać opublikowane, to nie kronika czy fotografia realnych zdarzeń, a coś w rodzaju opowieści, w której fikcja poetycka ubarwia rzeczywistość. Jak zaznaczył, jego głównym zamysłem było prawdziwe przekazanie czasu i świata uczuć, którymi żył jego bohater liryczny. O podejmowanych wcześniej próbach stworzenia utworów autobiograficznych oraz o kolejach powstawania głównego utworu autobiograficznego zob. С. Маршак, *В начале жизни (Страницы воспоминаний)*, [w:] *Собрание сочинений в восьми томах*, т. 6, Москва 1971, [Internet:] http://www.classiclibr.ru/lib/al/book/590 – 27 X 2011.

[99] Matka Czukowskiego pracowała w pralni, dlatego przyszły pisarz został zaliczony do tzw. kategorii „dzieci kucharek". Minister oświaty Iwan Dielanow uważał edukację gimnazjalną za szkodliwą dla niższych klas. W 1887 r. podpisał pismo okólne, nakazujące dyrektorom gimnazjów nie przyjmować dzieci, których rodzice nie dają „wystarczających gwarancji prawidłowego nadzoru domowego". Na liście niepożądanych uczniów znalazły się m.in. dzieci stangretów, lokajów, kucharek, praczek, drobnych sklepikarzy i in. M. Heller, *op. cit.*, s. 643.

przeciwstawiona powszechnej radzieckiej równości[100]. Pisząc o kreowaniu świata naocznego świadectwa w literaturze dokumentu osobistego, Roman Zimand podkreślił, że bardzo często „kronikarz” stara się kogoś pognębić czy usprawiedliwić[101]. Realizację tej zasady widać na przykładzie omawianych wspomnień.

W opowieści autobiograficznej *Srebrny herb* (*Серебряный герб*, 1961) znalazła się zmodyfikowana wersja przywołanej historii, pozbawiona niektórych akcentów ideologicznych. Obecne w początkowych partiach utworu zabawne opisy uczniowskich żartów ustępują miejsca opisowi niesprawiedliwości związanej z wydaleniem chłopca z gimnazjum. Został relegowany ze szkoły z powodu nieporozumienia i nieprawdziwych oskarżeń pod jego adresem, ale prawdziwy powód odkrył przed nim (także zwolniony ze szkoły) progresywny nauczyciel historii. Chłopiec zrozumiał, że powodem, dla którego nie może się dłużej uczyć, jest niski stan społeczny jego rodziny: „у нее [у мамы] ничего нет, кроме рук, стертых до крови от стирки чужого белья. Оттого-то и решено не допускать меня до университетской скамьи”[102]. Czukowski miał przez to silny kompleks klasowy, który wpłynął w przyszłości na jego opcje polityczne. Przyszły pisarz bardzo przeżywał także swój status dziecka pozamałżeńskiego, co wywoływało w nim poczucie braku zakorzenienia i braku własnej tożsamości. Nie udało mu się przezwyciężyć tych kompleksów, dlatego tak wiele starań przyłożył do zapewnienia własnym dzieciom innego, szczęśliwego dzieciństwa[103]. Utwór ukazuje wysoki stopień zdeterminowania życia ludzkiego przez odgórne uwarunkowania natury polityczno-społeczno-obyczajowej. Wspomnienia odsłaniają przed czytelnikiem burzliwy świat przeżyć psychicznych autora, jak również opisy jego refleksji i stanów ducha.

---

[100] Po latach w korespondencji z córką Czukowski przyznał, że nienawidzi tego utworu i niemal nie może na niego patrzeć. Zob. M. Balina, *op. cit.*, s. 258.

[101] Zob. R. Zimand, *op. cit.*, s. 20.

[102] „Mama niczego nie ma, oprócz rąk, startych do krwi od prania bielizny innych. I przez to zadecydowano o niedopuszczeniu mnie do uniwersyteckiej ławki”. Zob. К. Чуковский, *Серебряный герб*, Глава шестнадцатая, [Internet:] http://www.serann.ru/t/t699.html – 26 VII 2011. Balina przywołuje nieścisłości występujące w obu wspomnianych utworach: w późniejszym jest mowa o praczce, która pracowała dla jego mamy (mama nie wykonywała więc pracy bezpośrednio), nie ma też mowy o pobieranym przez niego czy siostrę stypendium, a nauka w gimnazjum była kosztowna. Podważa to tezę o trudnej sytuacji materialnej rodziny. Zob. M. Balina, *op. cit.*, s. 257-262.

[103] Czukowski z bólem i niechęcią wspominał swoją młodość, kompleks dziecka z nieprawego łoża, brak imienia odojcowskiego, wstyd, jaki towarzyszył mu przy tej myśli. Stanowiło to dla niego hańbiące piętno. „Он был хуже, чем обокраден, – оплеван” („On był gorzej niż okradziony – opluty”) – napisze po latach jego córka. Chęć zerwania z przeszłością doprowadziła go do zmiany imienia i nazwiska: z Nikołaja Korniejczukowa stał się Korniejem Czukowskim (zmiany zostały zatwierdzone w dokumentach po rewolucji). Szerzej na temat tabu spowijającego postać ojca Czukowskiego, z którym pisarza łączyły bardzo skomplikowane relacje, zob. Л. Чуковская, *Памяти детства. Воспоминания о Корнее Чуковском*, Санкт-Петербург 2001, s. 161-165; L. Liburska, *op. cit.*, s. 233-234.

Jak zaznaczył Czukowski, jego dzieciństwo skończyło się, gdy przeczytał *Dzieła* ideologa raznoczyńców Dmitrija Pisariewa, pożyczone mu przez wspomnianego nauczyciela historii. Moment ten można utożsamiać z nabyciem świadomości polityczno-społecznej, a tym samym – pozbyciem się naiwności, która wpisana jest w dzieciństwo[104]. Była to swoista cezura stanowiąca przełom psychiczny, określająca wektor rozwoju jego tożsamości.

4. Szczęśliwe dzieciństwo

4.1. Dzieciństwo z perspektywy emigranta

Wspomnienia o dzieciństwie były ważnym gatunkiem literackim dla zmuszonych do emigracji twórców, ponieważ zapewniały mentalną płaszczyznę jednoczącą tułaczy: „Для писателей-эмигрантов воспоминания о детстве значимы не только в плане индивидуального самоосознания, но важны и как ментальный фактор, объединяющий тех, кого жизнь рассеяла по миру и кому приготовила испытания на родине”[105]. Opowieści o dzieciństwie stanowiły próbę pokazania pełni życia, szczęśliwych lat wpisanych w przedrewolucyjną rzeczywistość, którą zniszczyła rewolucja. Były więc w istocie świadectwem życia w starej Rosji. Ukazywane są w nich zestawienia niepowtarzalnego życia Rosji, jej zwyczajów i tradycji z obcym światem zagranicy: „Уникальность мира детства в русской эмигрантской прозе определяется его соотнесенностью с миром России, ощущением принадлежности автора-повествователя к ее историческим корням”[106].

Autorem autobiograficznej opowieści o dzieciństwie pt. *Dzieciństwo Nikity* (*Детство Никиты*, 1918), przedstawiającej idylliczny świat najwcześniejszego okresu

[104] Pisarz odsłania przed czytelnikiem niesprawiedliwy świat, w którym pieniądze decydują o czyjejś racji, otrzymaniu nagany w szkole, a oceny są kupowane za odpowiednią stawkę. Potępia również wywyższanie się zamożnych, którzy obrażają osoby zajmujące się pracą fizyczną, uważając je za gorsze. W utworze obecne są także wątki wymierzone w hierarchię cerkiewną, mające na celu ośmieszenie duchownych. Przywołane problemy odpowiadały propagandowym zaleceniom stawianym przed radzieckimi twórcami literatury.

[105] „Dla pisarzy-emigrantów wspomnienia o dzieciństwie są ważne nie tylko na płaszczyźnie indywidualnej samoświadomości, ale także jako czynnik mentalny, jednoczący tych, których życie rozproszyło po świecie i komu przygotowało próby w ojczyźnie”. Zob. Е. А. Касатых, *Феномен детства: „Воспоминания” А. И. Цветаевой и литература русского зарубежья*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье…*, s. 121.

[106] „Unikalność świata dziecka w rosyjskiej prozie emigracyjnej określa się poprzez jego korelację ze światem Rosji, poczuciem przynależności autora-narratora do jej historycznych korzeni”. Zob. *Ibidem*, s. 124.

życia, jest Aleksiej Tołstoj (1883-1945). Napisał on szereg utworów dla dzieci: opowiadania, własne wersje bajek ludowych, jak również twórczą interpretację bajki o Pinokiu pt. *Złoty kluczyk, czyli niezwykłe przygody pajacyka Buratino* (*Золотой ключик, или Приключения Буратино,* 1936). Swoje zainteresowanie literaturą dla dzieci wyraził także w szkicach publicystycznych: *O literaturze dla dzieci* (*О детской литературе*), *Książka dla dzieci* (*Книга для детей*). Na temat wpływu dzieciństwa na swoją drogę życiową wypowiedział się w autobiograficznym szkicu *O sobie* (*О себе*): „Оглядываясь, думаю, что потребность в творчестве определилась одиночеством детских лет: я рос один в созерцании, в растворении среди великих явлений земли и неба"[107]. W autobiograficznym utworze powstałym na emigracji (pisarz przebywał za granicą w latach 1918-1923) Tołstoj opisał szczęśliwe, bezchmurne dzieciństwo chłopca żyjącego w świecie marzeń, w których sam stawał się bohaterem fascynujących przygód. Główny bohater opowieści otrzymał imię syna autora. Chłopiec wychowuje się w kochającej rodzinie szlacheckiej, a po mało męczących lekcjach z nauczycielem oddaje się zabawom i odkrywaniu świata. Warto zwrócić uwagę na pierwotny tytuł utworu – *Opowieść o wielu znakomitych rzeczach* (*Повесть о многих превосходных вещах*) – podkreślający dążenie pisarza, by przedstawić dzieciństwo jako fascynujący czas pełen przygód, radości i zabawy. Te „znakomite rzeczy" to lód na rzece, puszysty śnieg, łódka i wiele innych drobnostek, które składały się na dzieciństwo. Marzenia chłopca koncentrują się wokół chęci pójścia nad rzekę, zagłębienia się w lekturę kolejnych przygód bohaterów literackich. W jego świecie nie ma wielu postaci, ale jest on przepełniony wrażeniami. Wydarzenia realne przeplatają się ze snami, co tworzy z tej narracji o dzieciństwie swoistą realną bajkę. Pisarza przepełniała nostalgia i żal za dzieciństwem, które bezpowrotnie pozostało w przeszłości. Wiodącym motywem opowieści jest pamięć o ojczyźnie i dzieciństwie, co pozwala odczuć tęsknotę pisarza za tymi utraconymi wartościami. Dzieciństwo jako doskonały, ale już zamknięty rozdział życia związany jest z mitem szlacheckiego gniazda w rosyjskiej literaturze. Tołstoj

[107] „Spoglądając wstecz, myślę, że potrzeba twórczości wykształciła się przez samotność lat dziecięcych: rosłem sam w kontemplacji, w rozpłynięciu pośród wielkich zjawisk ziemi i nieba". Zob. И. Галловей, *Значение и этапы развития темы детства в творчестве А. Н. Толстого*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье…*, s. 112. Szerzej na temat kolejnych etapów rozwoju tematu dzieciństwa u Tołstoja (szczęśliwe dzieciństwo [*Dzieciństwo Nikity*], dzieciństwo na tle wydarzeń rewolucyjnych [*Niezwykła przygoda Nikity Roszczyna – Необыкновенное приключение Никиты Рощина*], dzieciństwo kreowane z użyciem środków artystycznych socrealizmu: dziecięcy bohater pozytywny jako aktywny członek wspólnoty socjalistycznej [*Opowiadanie o kapitanie Gattierasie, o Miti Strielnikowie, o chuliganie Waśce Taburietkinie i o złym kocie Chamie – Рассказ о капитане Гаттерасе, о Мите Стрельникове, о хулигане Ваське Табуреткине и о злом коте Хаме, Złoty kluczyk, czyli niezwykłe przygody pajacyka Buratino*]) zob. *Ibidem,* s. 112-119.

z dbałością o najdrobniejsze szczegóły krajobrazu czy wnętrza opiewa swoją małą ojczyznę, wskazując, w jaki sposób rodzimy kraj, ojczyzna zostawia ślad w świadomości człowieka[108]. Odbywa się to niezauważalnie, poprzez zestaw szczegółów, kontemplację piękna otoczenia, pierwsze radości, pierwszą miłość czy przyjaźń: „Толстой показал, что формируется не понятие, а *чувство* родины, как чувство самого себя”[109].

Szczęśliwe dzieciństwo, pełne magii i pierwszych duchowych doświadczeń, wyłania się także z autobiograficznych szkiców *Dziecięctwo* (*Младенчество*, 1933), *Paryski album IV* (*Парижский альбом VI*, 1926) autorstwa Władisława Chodasiewicza (1886-1939). Za pomocą zmysłowych odczuć poeta opisuje miejsce, które wywarło znaczący wpływ na jego życie – Teatr Wielki. To tam pojawiło się zafascynowanie baletem, które ukształtowało jego gusta, zainteresowania, a w końcu doprowadziło go do sztuki, w tym także – poezji. „Большой театр был моей духовной родиной”[110] – przyznał. Autor wspomina również ważne miejsca wczesnej fazy życia: daczę, podwórko i park. Odbywa się tym samym „przywołanie zdeponowanego w pamięci fragmentu rzeczywistości jako chwili powracającej pod postacią przedmiotu, krajobrazu, sceny rodzajowej, fragmentu zapisanego w literackiej stop-klatce niczym na fotografii”[111]. Dzieciństwo stanowiło dla twórcy okres, z którego mógł czerpać duchową energię. Wskazuje na to także postrzeganie Moskwy jako starego, przyjaznego i bezpiecznego świata. Został on zniszczony wraz z przyjściem do władzy bolszewików, co wywołało wielki żal i smutek Chodasiewicza, zmuszonego do emigracji. Utracony bajkowy i wyidealizowany świat dzieciństwa wspominał po latach z nostalgią, wpisując się w tradycję literacką emigracji. Jak napisała Patricija Deotto: „В оторванности изгнания память конфигурирует детство как незыблемую точку в жизни, наделяя его положительными оценками”[112]. W utworze można dostrzec wyraźne akcenty nostalgiczne towarzyszące opisowi dzieciństwa i wskrzeszaniu minionego świata. Potwierdza to twierdzenie Marka Zaleskiego, iż nostalgiczność to rodzaj oglądu świata,

[108] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *Детская литература*, Москва 2009, s. 380-381.
[109] „Tołstoj pokazał, że kształtuje się nie pojęcie, ale *poczucie* ojczyzny, tak jak poczucie samego siebie”. Zob. *Ibidem*, s. 381.
[110] „Teatr Wielki był moją ojczyzną duchową”. Zob. В. Ходасевич, *Младенчество. Отрывки из автобиографии*, [Internet:] http://www.silverage.ru/poets/hodas_mlad.html – 28 X 2011.
[111] M. Zaleski, *op. cit.*, s. 38. Badacz dodał, iż owa nostalgiczna stop-klatka korzysta z mechanizmu percepcji obrazu fotograficznego, jednak towarzyszące obrazowi doświadczenie czasu wydaje się być zgoła inne – odwołuje się raczej do postrzegania czasu jako wiecznej teraźniejszości. Zob. *Ibidem*, s. 48.
[112] „W oderwaniu wygnania pamięć konfiguruje dzieciństwo jako niezachwiany punkt w życiu, obdarzając go pozytywnymi ocenami”. Zob. П. Деотто, *op. cit.*, s. 111.

a nostalgia umieszcza ideał w przeszłości. Przyczyną bólu w tym kontekście jest świadomość utraty przeszłości, która oferowała przyjemności, jakich nie może już dostarczyć teraźniejszość[113].

Zapamiętany z dzieciństwa fascynujący, ale i zadziwiający świat prostego człowieka rosyjskiego, żyjącego zgodnie z zasadami wiary, przepełnionego prostą i głęboką wiarą oraz posłuszeństwem wobec Cerkwi prezentuje autobiograficzna powieść Iwana Szmielowa (1873-1950) *Lato Pańskie* (*Лето Господне*, 1933-1948). Pisarz pokazuje, jak bardzo życie Rosjanina przeniknięte jest duchem prawosławia, a płaszczyzna cerkiewno-religijna stanowi centralny punkt odniesienia w jego życiu. Rytuały i obrzędy, opisane z nostalgią i ciepłem, powtarzają się co roku, od stuleci wprowadzając do świata porządek i harmonię. Ów cykliczny porządek nie jest wyznaczany przez pory roku, ale właśnie przez cerkiewny kalendarz prawosławny. Utwór przedstawia – widziane z perspektywy siedmioletniego dziecka – życie rodziny kupieckiej płynące zgodnie z kanonem świąt cerkiewnych: „Незабвенный, священный запах. Это пахнет Великий Пост”[114]. Zapachy, smaki – to zmysłowe wrażenia, które zapadły głęboko w pamięć, nieodłącznie związane z idyllicznym dzieciństwem, które zakończyło się tragicznie w wieku 7 lat, wraz ze śmiercią ojca. Pisarz i myśliciel prawosławny wspomina dawny układ życia wytyczony przez prawosławie, znaczenie tradycji duchowej w rodzinie i choć nie zapomina o jego smutnych elementach, to dziecięca recepcja świata (dominująca w utworze) jest przeważnie jasna, radosna i przepełniona ciekawością: „Таинственные слова, священные. Что-то в них... Бог будто? Нравится мне и «яко кадило пред Тобою», и «непщевати вины о гресех», – это я выучил в молитвах. И еще – «жертва вечерняя», будто мы ужинаем в церкви, и с нами Бог”[115]. Grzegorz Godlewski stwierdził, że odtwarzanie formuł, opowieści czy struktur zdarzeniowych nie służy jedynie zapamiętaniu ich samych

---

[113] Zob. szerzej: M. Zaleski, *op. cit.*, s. 11-13. Jak stwierdził M. Zaleski: „Wrażliwość nostalgiczna odwołuje się do empatii, do języka uczuć, do tego, co umyka racjonalizacji. Jest więc rodzajem wrażliwości dostępnej każdemu”. Zob. *Ibidem*, s. 12. Należy przy tym podkreślić, iż nostalgik nie tęskni za miejscem swojej młodości, ale za swoim dzieciństwem. Jego pragnienia natomiast kierują się nie ku przedmiotowi, który chce odzyskać, ale ku niemożliwemu do odzyskania czasowi. Nostalgia odnosi się do świata, w którym bez przeszkód realizowano pragnienia autora, czyli właśnie do świata dzieciństwa. Twórca zajmuje postawę uczuciowo zaangażowanego spektatora, którego cechuje brak ingerencji w świat odsłaniany we wspomnieniach. Na nostalgiczne rozpamiętywanie składa się praca pamięci i wyobraźni. Zob. *Ibidem*, s. 17-24.

[114] „Niezapomniany, święty zapach. To pachnie Wielki Post”. Zob. И. Шмелев, *Лето Господне*, глава *Чистый понедельник*, [Internet:] http://lib.ru/RUSSLIT/SMELEW/leto.txt – 27 VII 2011.

[115] „Tajemnicze słowa, święte. Coś w nich jest… Czyżby Bóg? Podoba mi się i «jak kadzidło przed oblicze Twoje» i «wymyślać usprawiedliwienia grzechów» – tego nauczyłem się w modlitwach. I jeszcze «ofiara wieczorna», jakbyśmy wieczerzali w cerkwi, a z nami Bóg”. Zob. *Ibidem*, глава *Ефимовы*.

i współtworzonego przez nie świata tradycji. Badacz podkreślił rolę pamięci, ponieważ to właśnie ona, wzmacniana przez powtarzanie tradycyjnych przekazów, pozwala na ich odtwarzanie, przywoływanie świata tradycji jako całości[116]. Sama czynność wspominania ulega mityzacji, „zmieniając się w rytuał ocalania od zapomnienia, wydobywania pamięci z przepaści niepamięci, wyzwolenia przeszłości”[117].

Prezentując piękno i sens prawosławnych świąt i obrzędów, a jednocześnie odczucia związane z chorobą ojca, Szmielow pokazał duchowe dorastanie Wani – głównego bohatera powieści – kształtowanie się w nim świadomości prawosławnej[118]. Na tle wielu powieści autobiograficznych utwór Szmielowa wyróżnia silny związek z prawosławiem. Nowatorstwo to docenił Iwan Iljin, pisząc: „С тех пор, как существует русская литература, впервые художник показал эту чудесную встречу – мироосвящающего православия с разверстой и отзывчиво-нежной детской душой”[119]. Jak zauważyła Nadieżda Karabanowa, przystępując do pracy nad powieścią autobiograficzną, Szmielow pragnął zatrzymać, wyrwać z niebytu i wskrzesić na kartach utworu Rosję swojego dzieciństwa, ukazując idyllę kupieckiej Moskwy, której już nie było[120]. Tym, co scalało przywołane w pamięci obrazy, było prawosławie,

---

[116] Zob. G. Godlewski, *op. cit.*, s. 347-348.
[117] M. Zaleski, *op. cit.*, s. 31.
[118] Autobiograficzne obrazy dzieciństwa stworzyło wielu pisarzy-emigrantów, m.in. Boris Zajcew (tetralogia *Podróż Gleba* [*Путешествие Глеба*, 1934-1953], utwór pokazujący kształtowanie się prawosławnej świadomości dziecka), Iwan Bunin (*Życie Arsieniewa* [*Жизнь Арсеньева*, 1927-1932], powieść przedstawiająca etapy duchowego dojrzewania bohatera), Aleksiej Riemizow (*Podstrzyżonymi oczami*. *Księga węzłów i problemy z pamięcią* [*Подстриженными глазами. Книга узлов и закрут памяти*, 1951], wspomnienia i rozmyślania przeniknięte są elementami mitologizacji ludzkiego i pisarskiego losu pisarza), Marina Cwietajewa (dla której pierwsze lata życia stanowiły początkowy okres kształtowania się osobowości twórczej, a łamiąca stereotypy, twórcza recepcja świata właściwa dziecku uważana była za dar poety. Temat dzieciństwa zajmuje dominujące miejsce w zbiorze *Album wieczorny* [*Вечерний альбом*, 1910], wyróżniającym się szczerością i otwartością wyrażenia przeżyć dziecka, szkicach autobiograficznych *Bajka matki* [*Сказка матери*, 1934], *Matka i muzyka* [*Мать и музыка*, 1935], *Mój Puszkin* [*Мой Пушкин*, 1937] i in.). Próbę zmierzenia się ze swoimi najmłodszymi latami podjęli także Vladimir Nabokov (*Tamte brzegi* [*Другие берега*, 1954]) i Anastasija Cwietajewa, dla której dzieciństwo stanowiło duchowe źródło i do którego często powracała w swojej prozie. Zob. О. В. Калинина, *Тема детства в русской автобиографической прозе начала XX века*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье…*, s. 151-16, Е. А. Касатых, *op. cit.*, s. 120-126; Н. Н. Ранюк, *Мотивная структура темы детства в лирике и автобиографической прозе Марины Цветаевой*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье…*, s. 388-392. Autobiograficzny obraz dzieciństwa stworzył także Boris Pasternak (opowieść *Dzieciństwo Luwers* [*Детство Люверс*, 1918], ukazująca nieuchronny proces nabywania przez dziecko świadomości).
[119] „Odkąd istnieje rosyjska literatura, po raz pierwszy artysta pokazał to cudowne spotkanie – uświęcającego świat prawosławia oraz wrażliwej i delikatnej duszy dziecięcej”. Zob. И. А. Ильин, *Собрание сочинений в 10 т.*, т. 1, Москва 1993, s. 256. Podaję za: Н. В. Карабанова, *Ребенок как носитель авторского сознания в автобиографическом повествовании И. С. Шмелева „Лето Господне”*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье…*, s. 254.
[120] Zob. *Ibidem*, s. 253.

konstruujące sakralną przestrzeń raju dzieciństwa. W tym kontekście warto przywołać słowa Alicji Baluch, która stwierdziła:

> Literackie powroty do utraconego świata, do początku drogi można traktować jako wyprawę w przeszłość własnej osobowości, podczas której dokonuje się uporządkowanie i zrozumienie chaotycznego świata dziecięcych obrazów, wśród których można znaleźć zasadę scalającą rozsypane wątki całej ludzkiej egzystencji[121].

4.2. DZIECIŃSTWO Z PERSPEKTYWY OBYWATELA RADZIECKIEGO

Szczęśliwe, idylliczne dzieciństwo było także udziałem radzieckich twórców. Autobiografie ich autorstwa koncentrowały się na opisie piękna rodzimej ziemi, podkreślały wartość pracy, ale również obserwowaną od najwcześniejszych lat niesprawiedliwość społeczną. Taki obraz dzieciństwa wyłania się z autobiograficznej opowieści radzieckiego pisarza Iwana Sokołowa-Mikitowa (1892-1975) *Dzieciństwo* (*Детство*, 1931-1953). Wychowany na prowincji (ziemia kałuska i smoleńska), od najwcześniejszych lat mający bliski kontakt z przyrodą, pisarz przenosił te wrażenia do swojej twórczości, w której dużo miejsca poświęcał naturze, wsi i ludziom pracy[122]. Autobiograficzny utwór charakteryzuje się poetyckimi i malowniczymi opisami rodzimych stron, oddającymi także klimat kupieckiej Kaługi. Świat w jego opowieści to miejsce jasne, przepełnione słońcem i optymizmem oraz wieloma zapachami, z którymi łączą się niemal bajkowe wspomnienia. Sokołow-Mikitow podkreślił, że jego rodzinny dom oszczędzały nieszczęścia, choroby i śmierć; we wczesnym dzieciństwie obce mu były wielkie krzywdy, które czynią ludzkie serca okrutnymi. Autor jest wdzięczny losowi, że nagrodził go jasnymi dniami dzieciństwa, a obok niego postawił wspierające go osoby[123]. Pisarz szczególnie ciepło wspomina matkę, bliskie relacje łączące go z nią w najwcześniejszym okresie dzieciństwa: „Мать я чувствовал как весь окружавший меня мир, в котором я еще не умел различать отдельных предметов, – как теплоту и свет яркого солнца, на которое меня выносили, как полюбившееся мне купанье

---

[121] A. Baluch, *Wstęp*, [w:] Z. Nowakowski, *Przylądek Dobrej Nadziei*, Katowice 1990, s. 17.
[122] Zob. *Иван Сергеевич Соколов-Микитов*, [w:] *Биографический указатель Хронос*, [Internet:] http://www.hrono.ru/biograf/bio_s/sokolov_mikit.php – 27 VII 2011.
[123] Zob. И. С. Соколов-Микитов, *Детство*, [w:] *Idem*, *На теплой земле*, Москва 1978, глава *Плотик*, [Internet:] http://lib.ru/PROZA/SOKOLOW_MIKITOW/detstwo.txt – 27 VII 2011.

в корытце, как сладкую теплоту материнского молока”[124]. Literacki kadr pamięci można tu nazwać portretem chwili, poprzez który powraca przeszłość, świat dzieciństwa widziany jako obraz, fantazmat[125]. Maurice Halbwachs zaznaczył, że niemal wszyscy wielcy pisarzy opisujący swoje wrażenia z dzieciństwa z czułością wspominają o rzeczach i ludziach, które wtedy widzieli i znali, a przede wszystkim o sobie. Mimo że nie wszystkim dane było szczęśliwe dzieciństwo, mimo skarg i żalów, „wydaje się, że to wszystko zostało złagodzone przez ożywczą atmosferę, którą wtedy oddychaliśmy”[126].

Sokołow-Mikitow przyznał jednak, że już w pierwszym świadomym okresie dzieciństwa odczuwał, iż świat nie jest sprawiedliwy: zapadł mu w pamięć obraz żebraków, kalek, otaczające jego szczęśliwy świat potrzeby i nieszczęścia innych. Wspomina, że czuł niesprawiedliwość krzywd i żałował skrzywdzonych. Poprzez te uwagi realizował wymagania gatunkowe autobiografii spisywanej przez radzieckiego twórcę. Pisarz stwierdził również, że po tak długim okresie czasu trudno jest wyodrębnić z pamięci wspomnienia: „В этих отдаленных воспоминаниях я не могу отличить яви от сновидений. Многое, быть может, снилось, и я запомнил это как пережитую явь. Многое, бывшее наяву, стало как давно виденный и забытый сон”[127].

* * *

Raj dzieciństwa i wyidealizowany obraz ojca przedstawia autobiograficzny utwór pisarki i dysydentki Lidii Czukowskiej (1907-1996) *Pamięci dzieciństwa. Wspomnienia o Kornieju Czukowskim* (*Памяти детства. Воспоминания о Корнее Чуковском*, 1971). O ścisłym związku postaci autora i narratora świadczy tożsamość imienia i nazwiska oraz narracja pierwszoosobowa, której towarzyszy komentarz odautorski. Wspomnienia powstały z poczucia obowiązku wobec przyszłych pokoleń

---

[124] „Matkę odczuwałem jak cały otaczający mnie świat, w którym nie umiałem jeszcze rozróżniać poszczególnych przedmiotów – jak ciepło i światło jaskrawego słońca, na które mnie wynoszono, jak lubiane przeze mnie kąpanie w korytku, jak słodkie ciepło matczynego mleka”. Zob. *Ibidem*.

[125] Zob. M. Zaleski, *op. cit.*, s. 58.

[126] M. Halbwachs, *Społeczne ramy pamięci*, tłum. i wstęp M. Król, Warszawa 2008, s. 161-162.

[127] „W tym oddalonych wspomnieniach nie mogę odróżnić jawy od snu. Wiele, być może, się śniło, a ja zapamiętałem to jak przeżytą jawę. Wiele, co zdarzyło się na jawie, stało się jak dawno widziany i zapomniany sen”. Zob. И. С. Соколов-Микитов, *op. cit.*, глава *Сивый*. Poetycki obraz dzieciństwa spędzonego na przedrewolucyjnej wsi prezentuje także autobiograficzny utwór Fiodora Gładkowa (1883-1958) *Opowieść o dzieciństwie* (*Повесть о детстве*, 1949).

oraz z pragnienia złożenia hołdu ojcu – Korniejowi Czukowskiemu, jednemu z głównych twórców radzieckiej bajki dla dzieci. Wskutek braku możliwości napisania biografii ojca, Czukowska sięgnęła po bezpieczny gatunek prozy autobiograficznej, w której przywoływała jego wizerunek. Mimo tego swoistego kamuflażu, cenzura nie zgodziła się na publikację utworu[128].

We wspomnieniach pisarka powraca do utraconego raju dzieciństwa, spędzonego na daczy w fińskiej wiosce Kuokkala. Najważniejszą postacią wspominanego okresu dzieciństwa był ojciec autorki. To właśnie wokół niego koncentrują się przywołane z pamięci wydarzenia i wspomnienia. Urszula Trojanowska zauważyła, że to ojcu dzieci zawdzięczały piękne wspomnienia o domu rodzinnym, dlatego nie dziwi, iż jego postać fascynowała dziewczynkę i uległa mitologizacji, zyskując cechy fantastyczne[129].

Pisarka wspomina wielkie zaangażowanie ojca w powstawanie różnych form literackich dla dzieci, kształtowanie we własnych dzieciach miłości do książki, także poprzez liczne improwizacje. Na daczy książki były wszechobecne, a znajdującą się w gabinecie ojca *Encyklopedię Britannica* autorka utożsamia z symbolem domu i ojca, nazywając ją carycą gabinetu. Dzieci uwielbiały pełnego pomysłów ojca, często inicjującego, zabawy i uczestniczącego w nich. Według Czukowskiej, ojciec zachował w sobie wiele z dziecięcego sposobu recepcji świata i bezpośredniości: „Детское в нем самом не умирало никогда"[130]. Oprócz tego, jednakże, starannie egzekwował wyznaczone dzieciom zadania. Posiadał niewątpliwe umiejętności pedagogiczne, uczył trójkę rodzeństwa poprzez zabawę, starając się unikać wszelkiego przymusu czy moralizatorstwa. Pamiętając własne, niełatwe dzieciństwo, dążył do zapewnienia dzieciom tego, czego sam był pozbawiony. Jak przyznał po latach, zamiar ten powiódł się: „Моим детям посчастливилось: они с малых лет дышали воздухом искусства"[131]. Niestandardowe wychowanie i koloryt nauki z ojcem, przekazywana przez niego pasja wiedzy, troska o intelektualny i duchowy rozwój, aktywne włączanie się w zajęcia literacko-artystyczne: deklamowanie poezji, malowanie, głośne czytanie, sprawiły, iż dzieci były głęboko zakorzenione w domu. Nawet po jego fizycznym

[128] Wspomnienia o ojcu zostały opublikowane w ZSRR dopiero w 1980 r. Zob. L. Liburska, *op. cit.*, s. 278-279.
[129] Zob. U. Trojanowska, *Archetyp domu w dwudziestowiecznej literaturze rosyjskiej. Lidia Czukowska, Jurij Trifonow, Anatolij Pristawkin*, Kraków 2008, s. 107-108.
[130] „To, co dziecięce, w nim samym nigdy nie umierało". Zob. Л. Чуковская, *op. cit.*, s. 170.
[131] „Moim dzieciom się poszczęściło: od najmłodszych lat oddychały powietrzem sztuki". Zob. *Ibidem*, s. 76.

unicestwieniu (podczas rewolucji dacza została obrabowana i zniszczona), dom nie przestał istnieć w ich pamięci.

Lidia Liburska podkreśliła, że „świat widziany przez pryzmat doznań, odczuć i przeżyć dziewczynki w wieku pomiędzy piątym a dziesiątym rokiem życia jest pełen tajemniczych spotkań i odkryć”[132]. W domu spotykali się przedstawiciele sztuki rosyjskiej, stawał się on miejscem intelektualnego i kulturalnego dialogu, co determinowało wychowanie dzieci, które dorastały w specyficznej atmosferze duchowej. Dbano przy tym, by znajomość np. z Ilją Riepinem, Władimirem Majakowskim czy Fiodorem Szalapinem nie wywoływała w dzieciach chęci chwalenia się tymi faktami przed rówieśnikami. Lata dziecięce spędzone w opisywanym przedrewolucyjnym środowisku i porządku były decydujące dla intelektualnych i duchowych losów pisarki. Ukształtowały mocny fundament jej charakteru, określiły wybór drogi życiowej i postawy moralnej[133].

Zmiana w postrzeganiu ojca, który wraz z upływem czasu zaczął tracić cechy fantastyczne i coraz bardziej upodabniać się do zwykłego człowieka, wskazuje na zmianę optyki, wynikającą z faktu, iż – jak pisze Lidia Liburska – „proces dorastania wiąże się z wychodzeniem z krainy szczęśliwości – istota tego procesu tkwi w zdobywaniu samoświadomości, odkrywaniu własnej tożsamości”[134]. To dlatego na nieskalanym dotąd wizerunku ojca zaczynają się pojawiać rysy dotyczące np. jego bezgranicznego oddania pracy pisarza. Poważne problemy z bezsennością, które mogło złagodzić głośne czytanie książek przez Lidię, także częściowo desakralizują jego obraz i kształtują nowe wyobrażenia o ojcu.

Ta emocjonalna wyprawa w przeszłość pozwoliła nie tylko na przywołanie w pamięci wydarzeń z wczesnej fazy życia, ale przede wszystkim na ukształtowanie pełnego portretu literackiego podziwianego ojca, któremu autorka zawdzięczała dzieciństwo przepełnione duchem sztuki, literatury, ale przede wszystkim troską i ciepłem rodzinnym. Tak częste przywoływanie postaci ojca zostało uwarunkowane wielkim wpływem, jaki na nią wywarł, co Czukowska wyjaśnia następująco: „Я пишу свое детство, а оно было создано им. Он и мое детство – сколько бы ни

[132] L. Liburska, *op. cit.*, s. 231.
[133] Urszula Trojanowska zaznaczyła, że to dzięki idealnemu domowi i szczęśliwemu dzieciństwu pisarka była w stanie zbudować niezwykłą siłę moralną – przejawiała się ona m.in. w licznych listach otwartych, apelach nagłaśnianych przez zachodnie radiostacje, wielokrotnym stawaniu w obronie praw człowieka. Zob. U. Trojanowska, *op. cit.*, s. 110. Czukowska wstawiała się np. za Andriejem Siniawskim i Julijem Danielem, Aleksandrem Sołżenicynem i Andriejem Sacharowem.
[134] L. Liburska, *op. cit.*, s. 227.

прибавлялось ему годов и соответственно мне – для меня нераздельны”[135]. Na podstawie przywołanego utworu można stwierdzić, że historia dzieciństwa jest nie tylko historią pierwszych wspomnień dziecka, ale także historią wspomnień rodziców[136]. Skoncentrowanie się na wydarzeniach z przeszłości pozwoliło Czukowskiej na zrozumienie samej siebie i czynników, który zdeterminowały jej osobowość.

* * *

Autobiografie ukazują także ścieranie się odmiennych modeli dzieciństwa: skoncentrowanego wokół tradycji i wartości rodzinnych oraz radzieckiego, implementującego ideologię komunistyczną. Jako spokojne, bezpieczne lata spędzone w domu rodzinnym wspomina swoje dzieciństwo poeta Walentin Bieriestow (1928-1998). Przyszły pisarz nauczył się czytać już w wieku 4 lat, czyli w początkowym okresie powstawania radzieckiej literatury dla dzieci. Litery poznawał jednak na podstawie nagłówków gazet politycznych. Poeta wspomina pragnienie zagłębienia się w lekturę bajek i opowiadań dla dzieci opatrzonych obrazkami oraz niemożność zaspokojenia swoich dziecięcych potrzeb czytelniczych. Przez pewien czas jego wyobraźnia musiała zadowalać się propagandowymi zdjęciami prasowymi. Również w przedszkolu nie mógł liczyć na odpowiednią dla jego wieku i zainteresowań lekturę, ponieważ wychowawczynie prowadziły z maluchami pogadanki polityczne. Odkrycie w szafie rocznego kompletu numerów czasopisma dla dzieci „Мурзилка”, w którym publikowano bajki nie zawsze odpowiadające radzieckiemu wzorcowi wychowania, nadało sens uczęszczaniu do przedszkola. By ominąć zakaz korzystania z tego zbioru, Walentin symulował chorobę i, zostawszy w sali sam, zagłębiał się w lekturze bajek, która sprawiała, że czuł się nosicielem tajemnej, zakazanej magii[137]. Bieriestow z wdzięcznością wspomniał postawę rodziców, którzy wspierali go i stawali po jego stronie: widząc ideologizację placówki, nie godząc się z postawą dyrektorki,

---

[135] „Piszę swoje dzieciństwo, a ono było stworzone przez niego. On i moje dzieciństwo – ile by nie przybywało mu lat i odpowiednio mnie – dla mnie są nierozdzielne”. Zob. Л. Чуковская, *op. cit.*, s. 161.

[136] Zob. J. Le Goff, *op. cit.*, s. 44.

[137] Zob. В. Берестов, *В таврическом и в детском саду*, [w:] *Детство в воспоминаниях, дневниках, письмах, рассказах*, „Детская литература” 1998, № 2, s. 24. Brat poety, Dmitrij, także wspominał o wielkiej miłości Walentina do książek: rodzice, obawiając się o wzrok syna, nawet chowali przed nim książki. Ich poszukiwania stanowiły dla chłopców zabawną grę. Zob. Д. Берестов, *„Я пал в сраженье, я убит...”*, [w:] *Детство в воспоминаниях, дневниках, письмах, рассказах*, „Детская литература” 2001, № 1-2, s. 36. Wspomnienia dotyczące wczesnego przywiązania do książek pojawiają się w większości utworów autobiograficznych pisarzy.

zabrali syna z przedszkola i zamówili prenumeratę ulubionego czasopisma. Ich postawa pozwoliła mu na dłuższe pozostawanie w kręgu prawdziwie dziecięcej przestrzeni mimo postępującej ideologizacji dzieciństwa: „Теперь я понимаю, что раннее детство ухитрился, в сущности, прожить в старой России. А в детском саду (…) началась новая”[138]. Wspomnienia uświadamiają czytelnikowi, że rzeczywistość kulturowa radzieckiego dzieciństwa podporządkowana była zewnętrznym kategoriom, wykazującym ścisły związek z polityką.

* * *

Po latach przeszłość oceniana jest z większym dystansem i zastanowieniem; wydarzenia, które zaszły przed laty, zyskują nowy sens i interpretację. Widać to na przykładzie opowieści uniwersyteckiego wykładowcy Rimmy Mamontowej[139], absolwentki 25. wzorcowej szkoły średniej w Moskwie[140]. O tym, że nie była to zwykła szkoła, świadczą postacie jej uczniów – dzieci członków nomenklatury partyjnej i zagranicznych komunistów, generałów i pisarzy. Kolegami i koleżankami Rimmy byli m.in.: dzieci Stalina – Wasilij i Swietłana[141], Siergiej Beria, Swietłana Mołotowa, Lena

---

[138] „Teraz rozumiem, że wczesne dzieciństwo udało mi się, w istocie, przeżyć w starej Rosji. A w przedszkolu (…) zaczęła się nowa”. Zob. В. Берестов, *op. cit.*, s. 28.

[139] Zob. И. В. Голубович, *Родом из 25-й образцовой. Воспоминания „одесской” москвички*, [w:] „ДНК. Информационно-аналитический журнал”, Одесса 2006, № 4 (19), s. 66-69, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=58615 – 05 VIII 2008.

[140] Szkole tej poświęcona została praca historyka radzieckiej edukacji – Larry'ego Holmesa *Szkoła Stalina: Moskiewska Szkoła Modelowa Nr 25, 1931-1937* (*Stalin's School: Moscow's Model School No 25, 1931-1937*, Pittsburgh 1999). W książce znajdują się m.in. wywiady z wychowankami szkoły, uwagi na temat żelaznej dyscypliny i ideologicznych elementów wychowania, stanowiących część stalinowskiej socjalizacji; wspomniano również o innowacyjnym charakterze tej elitarnej szkoły (to w niej wprowadzono po raz pierwszy dzienniczki ucznia). Przeciwko szkole wypowiadali się m.in. Nadieżda Krupska i Stanisław Szacki, zarzucając jej elitarność, nieproletariacki profil i dyscyplinę, co zbliżało ją do modelu szkoły carskiej.

[141] We wspomnieniach Swietłany, odnoszących się do przełomu lat dwudziestych i trzydziestych pojawia się opis idyllicznego domu, w którym spędziła dzieciństwo: w jej pamięci zachował się on jako słoneczne, spokojne i magiczne miejsce. Jednocześnie ciągle przyjmowano w nim gości, dzięki którym robiło się wesoło i gwarno. Podczas organizowanych zabaw nie śpiewano piosenek gruzińskich, ponieważ Stalin był już całkowicie zrusyfikowany: „Брат мой Василий как-то сказал мне в те дни: «А знаешь, наш отец раньше был грузином». Мне было лет 6, и я не знала, что это такое – быть грузином, и он пояснил: «Они ходили в черкесках и резали всех кинжалами». Вот и все, что мы знали тогда о своих национальных корнях”. („Mój brat Wasilij jakoś powiedział do mnie w tamtych dniach: «A wiesz, nasz ojciec wcześniej był Gruzinem». Miałam 6 lat i nie wiedziałam, co to takiego – być Gruzinem i on wyjaśnił: «Oni chodzili w czerkieskach i cięli wszystkich kindżałami». I to wszystko, co wiedzieliśmy wtedy o swoich narodowych korzeniach”). Swietłana wspomina także lekcje ze znakomitymi nauczycielami i wychowawcami, których wyszukiwała dla nich mama. Wspomnienia o matce przepełnione są tęsknotą i ukrytym żalem, ponieważ cały swój wolny czas oddawała ojcu. Była ponadto surowa i wymagająca; Swietłana nie pamięta jej pieszczot, w przeciwieństwie do pieszczot ojca. Dopiero z czasem dzieci zrozumiały, że wszystkie rozrywki i zabawy zawdzięczały właśnie jej. Swietłana uznała mamę za idealną żonę, poświęcającą się mężowi i całkowicie mu oddaną. Dzieciom organizowano

Bubnowa. Obecność w szkolnych ławach dzieci partyjnej elity nie mogła nie wpłynąć na proces nauczania i kwalifikacje kadry nauczycielskiej – wielu nauczycieli miało stopnie naukowe. Interesująco przedstawiają się wspomnienia o dzieciach wodza narodu. Wasilija Stalina wszyscy nazywali „Was'ką"; był to urwis cechujący się wielką fantazją i szeroką naturą. Przyjaźnił się z dziećmi z „prostych" rodzin, a swoją pozycję społeczną wykorzystywał do pomocy kolegom, którzy chcieli zapoznać się z dziewczyną: „со мной любая познакомиться, а вам нужнее" („ze mną każda się zapozna, a wam to jest bardziej potrzebne"). Z kolei w stosunku do córki Stalina nikt nie używał zdrobnienia imienia: była to poważna dziewczyna, ważąca każde słowo. Dzieci Stalina, które przywożono do szkoły samochodami, zatrzymywały je w uliczkach nieopodal, by nie wyróżniać się pozycją, jaką zajmował ich ojciec: „«все равны» – было внутренним самоощущением" («wszyscy są równi» – to było wewnętrzną świadomością). O poczuciu równości[142] świadczy wspomnienie wizyty polarnika Iwana Papanina, który, próbując wyróżnić córkę Stalina, stracił autorytet w oczach dzieci.

---

wspaniałe urodziny z wielkim rozmachem. Jednocześnie stroniono od luksusu i pokazywania swojej wyższości ze względu na zajmowaną pozycję partyjną ojca. Wspomnienia, wyrażone w formie 30 listów, zostały spisane w 1963 r.; autorka poświęciła je pamięci mamy. Zob. С. Аллилуева, *Двадцать писем к другу. Русская история и культура. 3*, [Internet:] http://lib.ru/MEMUARY/ALLILUEWA/letters.txt – 27 VIII 2008. Szczęśliwe radzieckie dzieciństwo było także udziałem Siepana Mikojana (ur. 1922) – słynnego lotnika-oblatywacza, bohatera ZSRR. Syn działacza partyjnego w swoich wspomnieniach *My – dzieci wojny* (*Мы – дети войны*, 2006) opisał szczęśliwe i dostatnie dzieciństwo spędzone na Kremlu, gdzie mieszkały rodziny czołowych radzieckich urzędników i działaczy. Mikojan pobierał prywatne lekcje angielskiego, uczył się w szkole średniej nr 32, w której – jak pisze – panował demokratyzm, internacjonalizm (uczyli się w niej obcokrajowcy) oraz brak postaw antysemickich. Krótko i lakonicznie wspomina o represjach. Stara się znaleźć usprawiedliwienie dla swej młodzieńczej ufności i wiary w reżim, pisząc, że tak jak absolutna większość obywateli młodzi ludzie nie rozumieli tego, co się wokół dzieje i wierzyli gazetom, filmom, przekazującym informacje o „wrogach ludu" i „szkodnikach". Relacja Mikojana unaocznia, że wrażenia dotyczące dzieciństwa w dużej mierze zależą od pozycji społecznej zajmowanej przez rodziców. Może zostać także uznana za próbę manipulowania pamięcią zbiorową. Zob. С. Микоян, *Мы – дети войны: Воспоминания военного летчика-испытателя*. *Детство в Кремле*, [Internet:] http://militera.lib.ru/memo/russian/mikoyan_sa/02.html – 26 VII 2011. Por. hasło: *Кремлевские дети*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 239.

[142] Solidarność grupowa, chęć przyjścia z pomocą i poczucie równości przejawiły się przed organizacją balu maturalnego. Wszystkie dziewczyny miały się pojawić w białych sukniach, jednak wskutek trudnej sytuacji materialnej Rimma nie mogła sobie na to pozwolić. Miała tylko jedną sukienkę, czerwoną. Za namową kolegów wszystkie uczennice postanowiły pojawić się na balu także w czerwonych kreacjach. Wśród społeczności uczniowskiej były jednak osoby, które nazywano „śmietanką towarzystwa". Grupa ta wyróżniała się większym oczytaniem, poważniejszym stosunkiem do nauki, ale także lepszą świadomością sytuacji politycznej w ZSRR. Z kolei Łarisa Wasiljewa w książce *Dzieci Kremla* (*Дети Кремля*) pisze, że kremlowskie dzieci, uczęszczające do pierwszego przedszkola na Kremlu „Czerwona gwiazdeczka" („Красная звездочка") chórem wspominały brak różnic między dziećmi partyjnych dygnitarzy a dziećmi personelu. Jednak te ostatnie stwierdzały, że wszyscy dobrze wiedzieli, kto jest czyim dzieckiem. Zob. Л. Васильева, *Дети Кремля*, *глава Сад Детства и детский сад*, [Internet:] http://1001.ru/books/kremlin_child/issue2/ – 27 VII 2011.

We wspomnieniach Rimmy znalazła także odzwierciedlenie jedna z najsmutniejszych kart historii lat trzydziestych i czterdziestych. Dotyczy ona dzieci „wrogów ludu", które także uczyły się w tej szkole. Rimma wspomina, w jak nieludzki sposób były traktowane i piętnowane za rzekome winy rodziców. W 1938 roku rodziców jej przyjaciółki – kremlowskich lekarzy – oskarżono o spisek i rozstrzelano. Sposób poinformowania o tym ich córki Rimma opisuje jako całkowicie amoralny: dyrektorka przeczytała krótką uwagę na temat wykonania wyroku śmierci podczas szkolnego apelu. Po kilku dniach dziewczyna przyszła jednak do szkoły, napisała także podanie o przyjęcie do Komsomołu: „И опять-таки, что это было? Несмотря ни на что, мы верили в идею. В ней искала моя подруга защиту от страшного горя, которое на нее свалилось, она не чувствовала себя исключенной из круга своих сверстников, комсомольцев"[143]. Dziewczynka została usunięta ze szkoły dopiero podczas kolejnej fali oczyszczania szeregów z rzekomo niebezpiecznych elementów[144]. Przywołany epizod ukazuje wysoki stopień zaawansowania procesu wdrażania komunistycznej ideologii, która dogłębnie przeniknęła w świadomość dziecka, nie pozostawiając miejsca na żadne wątpliwości ani pytania. Radziecka rzeczywistość kulturowa, przetworzona przez autorkę we wspomnienia, przynosiła zatem nie tylko beztroskę i radość, ale odsłaniała także kruchość i niestabilność dziecięcego szczęścia, jak również swoistą dla dzieci naiwność i łatwowierność.

* * *

Radosne, choć związane z ograniczeniami i niebezpieczeństwami wynikającymi z sytuacji powojennej, było dzieciństwo Aleksieja Kozłowa (ur. 1935). Popularny saksofonista i muzyk jazzowy w książce *Kozioł na saksofonie* (*Козёл на саксе*) wspomina barwny mikroświat powojennego moskiewskiego podwórka, postrzegając radziecką kulturę w perspektywie osobistego doświadczenia:

[143] „I znów, co to było? Nie zważając na nic, wierzyliśmy w ideę. W niej poszukiwała moja koleżanka ochrony przed strasznym smutkiem, który się na nią zwalił, nie czuła się wykluczona z kręgu swoich rówieśników, komsomolców". Zob. И. В. Голубович , *op. cit*.

[144] Miało to miejsce po feralnym żarcie związanym z Dniem Kobiet, poprzez który uczniowie nieświadomie przyczynili się do nagonki na swoich kolegów. Gdy 8. marca chłopcy podarowali dziewczynkom bukiety z miotełek brzozowych, te postanowiły się zemścić i poczęstowały ich cukierkami przeczyszczającymi. Wskutek następstw poczęstunku niemożliwe do przeprowadzenia stały się lekcje chemii i przysposobienia obronnego. W okresie, gdy cały kraj przygotowywał się do obrony kraju, niemożność odbycia tej drugiej lekcji uważana była niemal za przestępstwo. Gdy nikt się nie przyznał do żartu, za winnych uznano dzieci „wrogów ludu", które relegowano ze szkoły. Zob. И. В. Голубович, *op. cit*.

Дворовая жизнь была как бы продолжением другого стандарта советского городского существования – „коммуналки”. Но если „коммуналка” представляла собой мир взаимоотношений взрослых, то двор был главным местом обитания детей и подростков. Здесь были свои лидеры и их любимчики, подхалимаж и ябедничество, жестокий террор сильных по отношению к слабым, приоритет „блатных” а также лихих и ловких перед слабыми, неловкими и интеллигентными[145].

Podwórko stanowiło płaszczyznę dla kontaktów między młodymi ludźmi; ze względu na ograniczoną powierzchnię mieszkaniową w komunałkach rzadko odwiedzano się w domu. Podwórko oznaczało nie tylko zamkniętą przestrzeń, ale i nazwę społeczności tworzących ją członków, co przejawiło się w sformułowaniach: „Пошли в кино всем двором…” („Chodźmy do kina całym podwórkiem…”), „Сыграем двор-на-двор” („Zagrajmy podwórko na podwórko”). Była to przestrzeń, w której realizowano zasady równości, kolektywizmu i solidarności – szczególne znaczenie zyskały one po wojnie i wpłynęły na świadomość dorastającego pokolenia[146]. Podwórko modelowało dziecięce środowisko społeczne; było światem pozwalającym dzieciom wyjść z przestrzeni pouczeń rodziców i szkoły, ale przede wszystkim była to rzeczywistość pozwalająca na realizację zainteresowań i pasji członków dziecięcej subkultury. Przyszły muzyk przywołuje doskonale zachowane w pamięci opisy i zasady gier w piłkę nożną i hokeja, zabawy improwizowanymi zabawkami. Brak telewizora nie przeszkadzał chłopcom orientować się w plejadzie światowych gwiazd futbolu, z którymi się utożsamiali. Uprawiano także gry hazardowe, które próbowała ukrócić milicja. Pojawiały się również okresowe gry, np. po emisji filmu *Trzej muszkieterowie* popularne stały się zabawy z udziałem elementów szermierki; po emisji *Tarzana* na podwórku pojawiły się liany ze sznurków.

Film nazwał Kozłow jednym z najsilniejszych środków wpływających na świadomość dorastającego pokolenia w zakresie kształtowania obrazu bohatera z cechami kryminalnymi (np. *Bezdomni* [*Путевка в жизнь*], *Kotowski* [*Котовский*]). Na subkulturę dziecięcą duży wpływ miał świat kryminalny, z którego zapożyczano

---

145 „Życie podwórkowe było jakby kontynuacją innego standardu radzieckiej egzystencji miejskiej – «komunałki». Ale jeśli «komunałka» stanowiła świat wzajemnych relacji dorosłych, to podwórko było głównym miejscem przebywania dzieci i nastolatków. Byli tu swoi liderzy i ich ulubieńcy, lizusostwo i donosicielstwo, okrutny terror silnych względem słabych, priorytet «kryminalistów», a także dziarskich, sprytnych nad słabymi, niesprytnymi i inteligentnymi”. Zob. А. Козлов, *Козел на саксе*, Глава 1. *Дворовая жизнь - игры и развлечения*, [Internet:] http://lib.ru/CULTURE/MUSIC/KOZLOV/kozel_na_saxe.txt – 27 VII 2011.

146 Zob. М. В. Ромашова, *op. cit*.

słownictwo i styl ubierania się, ulegający różnym przeróbkom. Muzyk wspomina również fascynację dzieci z różnych grup społecznych patosem piosenek złodziejskich, który zjednoczył jego pokolenie. Patos świata przestępczego (połączony z romantyką właściwą piratom, atamanom, kowbojom) zawładnął wyobraźnią dzieci.

Cechą wspomnień jest nostalgia, która próbuje zachować w pamięci coraz bardziej zacierające się obrazy rzeczywistości historycznej. Utwór Kozłowa naświetla również obyczajowość dzieci i młodzieży okresu powojennego[147]. Autor określa relacje między płciami jako moralne, co tłumaczy zachowanymi najlepszymi tradycjami rosyjskiej wsi oraz purytańską wobec seksu moralnością radziecką. Jako przykład Kozłow podaje, iż dzieci i młodzież wyśmiewały i drażniły osoby, które zaczynały sobie okazywać sympatię. W rezultacie prowadziło to najczęściej do rozpadu związku, który jeszcze nie zdążył się na dobre rozwinąć. O specyfice powojennego okresu dzieciństwa świadczą wspomnienia o zabawach z użyciem łusek po nabojach czy eksploracje zniszczonych przez bomby domów. Przekonuje to o tym, że mimo upływu czasu wojna – a dokładniej jej wspomnienia – nadal wyznaczała wiele zachowań i organizowała sposób życia.

5. Dzieciństwo świadome

Wspomnienia dysydenta i działacza politycznego Władimira Bukowskiego (ur. 1942) *I powraca wiatr…* (*И возвращается ветер*...) ukazują dzieciństwo jako okres kształtowania się postawy moralnej i ewoluowania światopoglądu przyszłego dysydenta. Utwór został opublikowany w 1978 roku w USA, stając się donośnym świadectwem nieludzkiego charakteru systemu radzieckiego. Jak zauważyła Maria Romaszowa, pisarz konstruuje obraz dzieciństwa w taki sposób, by potwierdzał on słuszność obranej przez niego drogi życiowej. Wspomnienia lat dziecięcych są rozmyte, epizodyczne, wypływają z pamięci niczym potok myśli, przypominają mozaikę, co można wyjaśnić odległością w czasie tego okresu: „Zazwyczaj nie pamiętam mego dzieciństwa, choć zabij! Widzę je niewyraźnie, jak archiwalny film, jakby to nie było

[147] We wspomnieniach autorów, których dzieciństwo przypadło na okres powojenny, dużo miejsca poświęcono szkole. Wspominano niezadowolenie spowodowane zniesieniem koedukacyjnego nauczania (1943), które przyczyniło się do „oddalenia się płci”, traktowania przedstawicieli płci przeciwnej jako osób z innej planety wskutek braku wiadomości o nich i braku doświadczenia w kontaktach z nimi. Według zamierzeń inicjatorów, reforma ta miała przyczynić się do zwiększenia moralności w szkołach. Jednak po wojnie w szkołach męskich zaobserwowano pogorszenie dyscypliny, a w klasach żeńskich – ucieczki w świat emocji i iluzorycznych marzeń. Nauczanie koedukacyjne wprowadzono na powrót w 1954 r. Zob. *Ibidem.*

moje życie. Jakieś obrazki, strzępki. O mym dzieciństwie więcej wiem z opowiadań moich bliskich" (59)[148]. Dzieciństwo utożsamiane jest przez pisarza z zakończonym koszmarem, do którego powrót jest niechętny, ale nieuchronny:

> Stopniowo wspomnienia schodzą głębiej, zaczynasz odtwarzać obrazy dzieciństwa. I zupełnie jak w czyśćcu, gdzie grzesznicy zamęczają się swymi grzechami, wypływa z pamięci wszystko co niemiłe, o czym pragnąłbyś zapomnieć i od lat nie wspominałeś – i to tak natrętnie, tak dokuczliwie, że aż zgrzytasz zębami. (…) Sumienie cię dręczy, i wstyd ci, i chciałbyś się odczepić, odpędzić te widziadła – wszystko na próżno. I tak, ilekroć trafiałem do Lefortowa, nieuchronnie przypominało mi się dzieciństwo (…) (59).

Urodzony podczas ewakuacji dysydent przez długie lata miał formalne problemy związane z miejscem urodzenia, które urzędnicy ciągle nieprawidłowo zapisywali w dokumentach. Związane to było także z koniecznością tłumaczenia, że nie jest Baszkirem, ale Rosjaninem, który wskutek wojny znalazł się w odległej republice. Trudności życia powojennego i brak wielu artykułów codziennego użytku sprawiły, że niemowlęce lata spędził nie w kołysce, a w walizce; wskutek niewłaściwego żywienia późno zaczął mówić. Podobnie jak inni pisarze, także on bardzo szybko nauczył się czytać i słowo drukowane było odtąd ważnym towarzyszem jego życia. Bukowski wspomina krępujące życie w komunałce, któremu towarzyszyły kradzieże, skandale i kłótnie między sąsiadami; długie kolejki po najpotrzebniejsze produkty spożywcze. W dzieciństwo pisarza wpisane były także zabawy na podwórku, na czele z grą w wojnę. Ta popularna wśród chłopców gra w okresie powojennym miała szczególny wymiar. Pisarz nie stroni od negatywnych ocen własnego postępowania; przyznaje, że przez lata męczyły go wyrzuty sumienia dotyczące własnego złego zachowania oraz postawy innych dzieci w stosunku do starszej kobiety, którą powszechnie nazywano wiedźmą. Bukowski z niechęcią wspomina zły system edukacji w ZSRR, przepełnione ideologią programy nauczania przedmiotów humanistycznych:

> Sowieckim dzieciom nie przyznaje się minimum samodzielności, mają robić to i tylko to, co im zostało powiedziane. Żwawość, figle, ruchliwość – naturalne cechy normalnie rozwijającego się dziecka – sowiecka szkoła stara się zniszczyć w zarodku, posługując się nudnymi naganami, karami i szczuciem rodziców na dzieci. Nikomu nie pozwalają pozostać sobą, wszystkich usiłują przerobić, reedukować, jak i w zakładzie dla nieletnich przestępców. Wywołuje to rozpaczliwy opór młodych organizmów, swoisty protest przeciw nieuznawaniu ich osobowości (65).

---

[148] W. Bukowski, *I powraca wiatr…*, tłum. A. Mietkowski, Warszawa 1990. Wszystkie cytaty pochodzą z tego wydania – w nawiasach podaję numery stron.

Ideologiczne akcenty w edukacji prowadziły do spięć na linii nauczyciele-uczniowie. Większość nauczycieli zapadła w pamięć Bukowskiemu jako „bezduszne maszyny". Z perspektywy czasu dysydent surowo osądza błędy lat dziecięcych i młodzieńczych, które miały także ideologiczne podłoże. Szczególnie zapamiętał wstydliwe i hańbiące momenty: gdy jako klasowy przewodniczący pionierów upominał kolegę Uljanowa, zawstydzając go przez odwołania do Lenina noszącego to samo nazwisko oraz gdy nie sprzeciwił się biciu żydowskiego kolegi na fali niechęci wobec Żydów, spowodowanej sprawą „lekarzy trucicieli" w 1952 roku. Została tym samym złamana norma życzliwości powszechnej, rozciągająca się na wszystkie działania człowieka. Zgodnie z nią, należy w miarę swoich możliwości m.in. powstrzymać się od wszelkiego działania, które przysparza komuś cierpień oraz czynnie zmniejszać sumę cierpień innych[149].

Przyszły zdecydowany przeciwnik systemu jako dziecko wierzył w ideologię komunistyczną; co więcej, prześladował go strach, iż ktoś może zabić Stalina. Dziecięce przywiązanie do wodza wyjaśnił następująco:

> Dla wszystkich nas Stalin był więcej niż Bogiem – był rzeczywistością, w którą nie można zwątpić. On za nas myślał, ratował nas, stwarzał nam szczęśliwe dzieciństwo. W skali ludzkich wartości nie było niczego większego. Wszystko co dobre – przypisywano jego woli, wszystko co widzieliśmy złego – nie miało z nim związku (70).

Śmierć Stalina opisuje Bukowski jako wielki wstrząs, dlatego w jego dziecięcej świadomości pojawił się rozdźwięk, gdy z czasem wszystko wróciło do normy, a życie się nie zatrzymało: „Stalina wspominano coraz rzadziej i rzadziej, a ja nie mogłem się nadziwić: przecież umarł Bóg, bez którego nic nie powinno się odbywać..." (72). Wkrótce sprzeciw Bukowskiego wywołała postawa dygnitarzy partyjnych, potępiających zbrodnie stalinowskie, wobec których nie poczuwali się do żadnej odpowiedzialności osobistej. Występował przeciwko ich obłudzie i zakłamaniu, nie oszczędzając także siebie: „A ja sam, czyż ja byłem lepszy? Nie dość że jadłem ich chleb – byłem w dodatku pionierem, brałem udział w działalności tej strasznej machiny, której produktem były albo trupy, albo oprawcy. Czyż jest mi lżej dlatego, że wówczas nie zdawałem sobie z tego sprawy?" (74). Odtąd stał się zatwardziałym przeciwnikiem ideologii komunistycznej, a jego zachowanie można uznać za przejaw zbuntowanej

---

[149] Zob. J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989, s. 138-139.

koncepcji późnego dzieciństwa. Wyrzuty wobec dotychczasowej postawy i liczne wątpliwości sprawiły, że postanowił poszerzyć swoje horyzonty myślowe, czytając prace licznych myślicieli politycznych. Zaangażował się następnie w działalność nielegalnej organizacji szkolnej, by w 1959 roku za wydawanie czasopisma zostać usuniętym ze szkoły. Definitywnie zamknęło to okres dorastania Bukowskiego. W dorosłym życiu otwarcie występował przeciwko zjawiskom i postawom, które już w latach szkolnych budziły w nim niezrozumienie, a potem sprzeciw.

* * *

Dzieciństwo to fenomen historyczny, nierozłącznie związany z czasami, w których przebiegało. Wspomnienia o dzieciństwie są niejednoznacznym i subiektywnym źródłem informacji o minionych czasach. Z jednej strony, często stanowią jedyną możliwość poznania okoliczności wydarzeń; z drugiej natomiast – pojawia się kwestia obiektywności przywoływanych wspomnień i pytanie o idealizowanie minionych lat. Jak zauważył Andrzej Mencwel:

> Ujmować rzeczywistość kulturową ze współczynnikiem humanistycznym znaczy ujmować ją w jej ontologicznej istocie – jako zawsze „czyjąś", jako przeżycie, doświadczenie, samowiedzę i praktykę określonych ludzkich zespołów. Jako rzeczywistość nie tyle podmiotową, co międzypodmiotową, żywą intersubiektywność[150].

Wspomnienia są unikalne i typowe zarazem: wydarzenia wiążące się z daną osobą są wyjątkowe i niepowtarzalne, jednak w każdej biografii znajdują się elementy wspólne. Zastanawiając się nad celem napisania wspomnień, M. Romaszowa zauważyła: „Способ и тип репрезентации детства зависят от целей и причин написания мемуаров. Они могут быть разнообразными, но в них неизменно присутствует общее – желание понять себя и осмыслить свою судьбу"[151]. Autobiografie pisane są z dystansem do opisywanych zdarzeń, gdy znane są już ich skutki, co może wpłynąć na ich subiektywne przedstawienie. Zawartość, obrazowość, sposób opowiadania uzależnione są także od oceny własnej swojego życia, odniesionych sukcesów lub porażek, wpływających na indywidualną, polifoniczną

[150] A. Mencwel, *Wyobraźnia antropologiczna*, Warszawa 2006, s. 430-431.

[151] „Sposób i typ przedstawiania dzieciństwa zależy od celów i przyczyn napisania memuarów. Mogą być one różnorodne, ale niezmienne obecna jest w nich wspólna cecha – pragnienie zrozumienia siebie i uświadomienia sobie swojego losu". Zob. M. B. Ромашова, *op. cit.*

ekspresję. Anna Giza stwierdziła, że treści wyrażone w autobiografiach „są zawsze relatywne wobec tego, jak ktoś postrzega i rozumie własne życie”[152]. Przywołane teksty stanowią refleksyjne ujęcia dzieciństwa, zamknięte w sensownych i zinterpretowanych całościach[153]. Jak stwierdził Marek Zaleski:

> Każdy test autobiograficzny jest powieścią na temat czasu, w którym powstał. Ale jest także (…) rodzajem przedstawienia, w którym znajduje swój wyraz niemożliwe do zrealizowania pragnienie autora, aby dla siebie samego (*auto*) pozostać żywym (*bio*) w tekstowej materii *écriture* (*graphia*)[154].

Tym samym, w reminiscencjach z dzieciństwa dostrzec można postawę świadka epoki oraz postawę wyznania, introspekcyjny wgląd, który sięga go głębin duszy autora[155], pozwala mu na przeżywanie i opowiedzenie swojego życia jako historii oraz ukazanie procesu kształtowania się indywidualnej tożsamości. Autobiografie, rekonstruując przeszłość i dziecięcy stan świadomości, wzbogacają kulturę, z której wyrastają, przyczyniają się także do powiększenia zakresu wiedzy o człowieku, a w kontekście rozprawy – także o różnych typach dzieciństwa. Zaprezentowane w rozdziale dokumenty osobiste mogą być również uznane za źródło wiedzy historycznej i socjologicznej.

Podsumowując, można wyodrębnić następujące modele dzieciństwa wyłaniające się z przywołanych wspomnień:

- dzieciństwo jako Arkadia, przestrzeń bezpieczna, spokojna, terapeutyczna, sakralna, mityczna;
- dzieciństwo jako przestrzeń gry i zabawy;
- dzieciństwo nieszczęśliwe wskutek trudnej sytuacji materialnej lub rodzinnej;
- dzieciństwo jako początkowy okres kształtowania pasji rozwiniętych w dorosłym życiu;
- dzieciństwo jako okres kształtowania charakteru, przyszłej postawy moralnej i światopoglądu;
- dzieciństwo jako fenomen psychologiczny i socjokulturowy;
- dzieciństwo jako wyobcowanie ze środowiska rówieśniczego i rodzinnego;

[152] A. Giza, *op.cit.*, s. 99.
[153] Zob. *Ibidem*, s. 5.
[154] M. Zaleski, *op. cit.*, s. 84.
[155] Zob. szerzej: M. Czermińska, *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Kraków 2000, s. 19-25.

- dzieciństwo utracone w rezultacie rewolucji i wojny domowej, naznaczone kryzysem tradycyjnych instytucji społecznych, głównie rodziny;

- dzieciństwo naznaczone śmiercią, głodem, cierpieniem;

- dzieciństwo szczęśliwe, przerwane przez rewolucję, która stanowiła próbę charakteru;

- dzieciństwo naznaczone walką polityczną dorosłych;

- dzieciństwo jako zakończony koszmar;

- dzieciństwo jako walka o uczucia prowadzona przez najbliższych członków rodziny.

Opublikowane rosyjskie wspomnienia z dzieciństwa, które przypadło na dwudzieste stulecie, będąc manifestacjami tematu kulturowego, różnią się formami prezentacji (dziecięce wypracowania, powieści, opowieści i szkice autobiograficzne, opowieści beletrystyczne, wspomnienia). Zwerbalizowane, wyrażone językiem pisanym wspomnienia o dzieciństwie konkretyzowały się, inspirowane i wzbudzane różnymi motywacjami, wśród których wymienić można:

- wspomnienia jako gatunek literacki z elementami propagandy, wymagający od autora potępienia czasów przedrewolucyjnych i skontrastowania ich z postępowym podejściem do wychowania dzieci w ZSRR (radziecki model autobiografii);

- wspomnienia jako świadectwo historyczne dla potomnych;

- wspomnienia jako świadectwo starej Rosji;

- wspomnienia jako terapia, rozliczenie z przeszłością;

- wspomnienia jako podsumowanie dotychczasowego życia;

- wspomnienia jako świadectwo nabywania świadomości.

Przedstawione w rozdziale wspomnienia dzieciństwa powstawały w różnych uwarunkowaniach polityczno-społecznych. Ich autorów cechował odmienny światopogląd wpływający na postrzeganie najwcześniejszych lat życia i konstruujący swoisty filtr, przez który przepuszczane były urywki pamięci, tworząc spójny obraz dzieciństwa. Odmienne, różnorodne motywacje autorów pozwalały na wyrażenie autentycznych odczuć i wrażeń (np. zbiór *Dzieci emigracji*, wspomnienia Szmielowa) albo konieczność dostosowania się do odgórnie narzuconych zaleceń (wspomnienia Gorkiego i Czukowskiego). W tym drugim przypadku pamięć dzieciństwa została podporządkowana obowiązującej konstrukcji ideologicznej o najszczęśliwszym radzieckim dzieciństwie. Od twórców wymagano kooperacji z władzami przy wzmacnianiu siły oddziaływania tego mitu poprzez dostarczenie literackich dowodów

na potwierdzenie różnic między nieszczęśliwym dzieciństwem przedrewolucyjnym, które należało skontrastować ze współczesną kondycją radzieckiego dziecka. Tym samym dzieciństwo zostało po raz kolejny zaangażowane do celów ideologicznych i legitymizacji systemu.

ROZDZIAŁ III

RADZIECKIE DZIECIŃSTWO ZIDEOLOGIZOWANE

Советские дети, – какой благодарный человеческий материал![1].

Celem niniejszego rozdziału będzie udowodnienie, iż radzieckie dzieciństwo było fenomenem socjokulturowym propagującym pożądane zachowania i kształtującym zniewoloną świadomość. Analizie poddana zostanie behawioralna płaszczyzna kultury dziecięcej. Przywołane zostaną liczne przejawy realizowanego w ZSRR procesu politycznej socjalizacji najmłodszych, jak również kreowania dziecięcych grup społecznych, stawiających sobie za cel ukształtowanie jednostki według radzieckiego wzorca osobowego. Ukazane zostaną pożądane i aprobowane zachowania członków dziecięcej społeczności (komponenty roli) oraz wpływające na nie zewnętrzne zjawiska i procesy, sterowane przez władze (determinanty roli), prowadzące do wykształcenia u dzieci idealnych modeli zachowania, wzorów kultury rzeczywistej.

W radzieckiej przestrzeni kulturowej podjęto próbę uformowania „nowego człowieka radzieckiego”[2] od najmłodszych lat. Jednym z celów ideologii komunistycznej było przekonanie radzieckich obywateli oraz społeczności międzynarodowej o wyjątkowości Kraju Rad. Przekonanie to wzmacniała propaganda, informując o doniosłych osiągnięciach ZSRR w różnych dziedzinach przemysłu, rolnictwa, w przestrzeni kosmicznej, a także o szczególnym stosunku do dzieci – przyszłych budowniczych państwa. Szczęśliwe dzieciństwo stało się centralnym tematem propagandy w drugiej połowie lat trzydziestych. Jak stwierdziła Catriona Kelly: „The Soviet state placed children’s affairs at the heart of its political legitimacy, emphasising that children were treated with greater care than they were anywhere else in the world”[3]. Arkadij Niediel, przywołując słowa Stalina o dzieciach jako klasie

---

[1] „Radzieckie dzieci – jaki to wdzięczny materiał ludzki”. Zob. „Правда”, 23 IX 1937. Podaję za: С. Г. Леонтьева, *Поэзия пионерских праздников,* [Internet:] http://www.ruthenia.ru/folklore/leontieva4.htm – 02 X 2008.

[2] Zob. szerzej: M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Paris 1988, s. 24-31.

[3] „Państwo radzieckie umiejscowiło sprawy dzieci w centrum swojej legitymacji politycznej, podkreślając, że dzieci były traktowane z większą troską niż gdziekolwiek na świecie”. Zob. C. Kelly, *Children’s World. Growing up in Russia 1890-1991*, New Haven and London 2007, s. 1. W celu lepszego wyeksponowania opiekuńczości ZSRR względem dzieci, autorka wydanego w czasach stalinowskich opracowania – Ludwika Barszczewska przywołała poemat Nikołaja Niekrasowa *Komu się na Rusi dobrze dzieje* (*Кому на Руси жить хорошо*), opisujący ciężką dolę ludu i skonstatowała: „Jakże ciężkie, beznadziejne było życie dzieci w tych chatach, dzieci, które rodziły się po to, by cierpieć głód i zimno, by od najwcześniejszych lat zapoznać się z ciężką pracą na pana, nierzadko z batem ekonoma, a z reguły ze

uprzywilejowanej, zauważył, że radziecki model dzieciństwa był dokładnie przemyślany, ujęty w sztywne ramy i eksploatowany dla celów propagandowych:

> Дисциплина, повиновение, прилежание, долг, преданность, любовь, безответность (последнее в особенности) и т.п. являлись жесткими идентификаторами всех детских универсалий, как по горизонтали, так и по вертикали. Ни на какой фазе своего развития, своей квазисубъективации, ребенок не существовал как таковой, сам по себе[4].

Uznanie, iż dzieci stanowią wartość nadrzędną, sprawiło, że informacje o nich miały być ciągle obecne w przestrzeni publicznej. Pomocą w kreacji omawianego modelu, odpowiadającego politycznym planom dorosłych, były powszechnie stosowane pochwały oraz, w przypadku nieposłuszeństwa lub niewłaściwie wykonanego polecenia – szeroko rozwinięta kultura wstydu.

Po zwycięstwie rewolucji październikowej ochronę dzieci i matek uznano za priorytetowe działanie nowych władz. Nastawienie bolszewików wyrażało popularne w tamtym okresie hasło „Dzieci – to nasza przyszłość!" („Дети – наше будущее!"). Nie tylko wprowadzono równouprawnienie kobiet i mężczyzn oraz prawo do aborcji (w 1936 roku aborcja została zdelegalizowana); przyjęty dekret gwarantował także przesunięcie części obowiązków dotyczących wychowania najmłodszych na barki państwa. Za koordynację tej sfery życia odpowiedzialny był Oddział Ochrony Macierzyństwa i Niemowlęctwa Ludowego Komisariatu Zdrowia Republiki (Отдел Охраны материнства и младенчества Наркомздрава республики) na czele z Wierą Lebiediewą. Co roku instytucja ta organizowała „Tydzień dziecka", którego celem było

---

wszelkimi upokorzeniami, z poniżeniem godności ludzkiej. (…) W carskiej Rosji dzieci ludu – zarówno wielomilionowej rzeszy biednych chłopów, jak i robotników fabrycznych nie miały dzieciństwa. Od pierwszych lat życia stawały przed twardą koniecznością pracy ponad siły, bez nadziei wyzwolenia". Zob. L. Barszczewska, *O szczęśliwym dzieciństwie w Kraju Rad. Pogadanka dla rodziców*, nr 5, Warszawa 1952, s. 3-4. Teksty o podobnym, propagandowym wydźwięku miały za zadanie przekonywać odbiorców o wielkim postępie, jaki dokonał się w podejściu do dzieci po 1917 r. Rewolucja październikowa, w opinii autorki wspomnianego opracowania, położyła kres niedoli dzieci, m.in. dzięki zapewnieniu rodzinie stałej pracy, a przez to bezpieczeństwa socjalnego oraz otworzeniu wszystkim dzieciom drogi do nauki poprzez wprowadzenie powszechnego obowiązku szkolnego. Szkoła radziecka została skontrastowana ze szkołą carską, w której zdolne dziecko spotykało się z nieżyczliwością i brakiem zainteresowania. Radzieckie placówki zostały określone natomiast jako „dom społeczny dzieci i rodziców", głęboko związany z życiem całego kraju. Zob. *Ibidem*, s. 9-10 i 15-24.

[4] „Dyscyplina, posłuszeństwo, pilność, obowiązek, oddanie, miłość, potulność (to ostatnie w szczególności) itp. były surowymi identyfikatorami wszystkich dziecięcych uniwersaliów, zarówno poziomo, jak i pionowo. W żadnej fazie swojego rozwoju, swojej quasi-podmiotowości dziecko nie istniało jako takie, samodzielnie". Zob. А. Недель, *Размещаясь в неизбежном. Эскиз сталинистской метафизики детства. II*, [Internet:] http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000_3/05_2.htm – 06 VIII 2008.

podniesienie świadomości rodziców względem wychowania dzieci[5]. Radzieckie plakaty przedstawiały szczęśliwe, zdrowe i zadbane dzieci na tle luksusowych pałaców, w których się wychowywały po odebraniu ich poprzednim właścicielom. Nie wspominano jednak o tysiącach bezdomnych dzieci ani o najczęściej ciężkim losie sierot[6].

Od najmłodszych lat dzieci wychowywano w duchu posłuszeństwa wobec władzy partii. Jednocześnie, w okresie stalinowskim, wpajano im zasadność hasła „Dziękujemy towarzyszowi Stalinowi za nasze szczęśliwe dzieciństwo” („Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство!”)[7]. Systematycznie przekonywano najmłodszych, iż należy kochać i szanować przywódców partyjnych, troszczących się o ich przyszłość. To im dzieci miały zawdzięczać optymalne warunki rozwoju, pozwalające na rozwój ich zdolności i zainteresowań[8]. Umacnianiu kultu Stalina służyły

---

[5] I Międzynarodowy Tydzień Dziecka odbył się w 1921 r. w Niemczech, finansowany był ze środków radzieckich. Celem tej inicjatywy było podkreślenie wyjątkowego statusu dzieciństwa w ZSRR poza krajem. W początkowym okresie władzy radzieckiej prawa dziecka rozszerzono do niespotykanego wcześniej zakresu: moskiewska grupa Proletkultu ogłosiła radykalną „Deklarację prawa dziecka”, w której zaznaczono, że posiada ono prawo do opuszczenia rodziców, jeśli takie będzie jego życzenie. Zob. C. Kelly, *op. cit.*, s. 61-63.

[6] Zob. *Альбом „Материнство и детство в русском плакате”*, составители А. Снопков, П. Снопков, А. Шклярук, [Internet:] http://www.plakat.ru/Info/p_r16.htm – 03 VIII 2008. L. Barszczewska przekonywała o niespotykanej dotąd trosce, jaką ZSRR otoczył osierocone dzieci: „Dla dzieci tych stworzono nieznane w carskiej Rosji instytucje – domy dziecka. Za carskich czasów istniały tylko «pryjuty» – zaniedbane, ponure przytułki dla sierot, utrzymywane przez instytucje filantropijne. Dzieci tam rosły w gorzkim poczuciu swego sieroctwa, w nędzy i upokorzeniu”. Zdaniem autorki, radzieckie domy dziecka były dobrze wyposażone, pracowali w nich wykwalifikowani pedagodzy wychowujący dzieci w atmosferze radości i szczęścia. Zob. L. Barszczewska, *op. cit.*, s. 14. Por. Rozdział IV (podrozdział *Osierocone dzieciństwo*) niniejszej rozprawy.

[7] Hasło to po raz pierwszy zabrzmiało w 1936 r. podczas parady na Placu Czerwonym. Zob. В. Серов, *Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство!*, [w:] *Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений*, [Internet:] http://www.bibliotekar.ru/encSlov/17/162.htm – 17 V 2010. Słynny plakat Wiktora Goworkowa „Dziękujemy ukochanemu Stalinowi – za szczęśliwe dzieciństwo!” („Спасибо любимому Сталину – за счастливое детство!”) przedstawiał wodza jako głównego propagatora rodzinnych wartości. Plakat ten jest dobitnym przykładem radzieckiej propagandy połowy lat trzydziestych.

[8] Dzieciom przybliżano postać Lenina poprzez liczne pogadanki, organizowanie wystaw, wycieczek do miejsc związanych z jego życiem i działalnością; zachęcano do zakładania albumów ku jego czci. Podczas pogadanek wskazywano cechy, jakie należało w sobie pielęgnować i rozwijać, by być godnym miana „młodego leninowca”. W przedszkolu już trzylatkom opowiadano o Leninie, o tym, że trzeba go kochać tak, jak rodziców. Zob. И. Швецова, *Ленин и дети*, [Internet:] http://www.shevtsova.ru/pages/picas_31.php – 17 XI 2011. O sukcesach komunistycznej propagandy, która doprowadziła do swoistego wytresowania tysięcy dzieci, głęboko wierzących w wymawiane słowa przysięgi i zapewnień o wierności, przekonują następujące wspomnienia dotyczące połowy lat sześćdziesiątych: „В младших классах любовь к Ленину фактически преподавалась. Конечно, не было такого предмета, который бы назывался «Любовь к Ленину». Но и не было ни одного урока, где бы об этой любви речь так или иначе не заходила. Учителя не зря трудились, я понял, что Ленин – удивительная, беспрецедентная личность. Тем не менее, как и все дети в СССР, я его не любил. Я его обожал”. („W młodszych klasach miłość do Lenina była faktycznie wykładana. Oczywiście, nie było takiego przedmiotu, który nazywałby się «Miłość do Lenina». Ale nie było też ani jednej lekcji, na której by w taki czy inny sposób nie była poruszana ta miłość. Nauczyciele nie na próżno się trudzili, zrozumiałem, że Lenin – to zadziwiająca, bezprecedensowa osoba. Tym nie mniej, jak

jego zdjęcia z dziećmi, symbolami wdzięczności za szczęśliwe dzieciństwo[9]. Także w późniejszym okresie istnienia Związku Radzieckiego sekretarze generalni lubili

---

i wszystkie dzieci w ZSRR, nie kochałem go. Ja go uwielbiałem"). Zob. К. Победин, *Харьковская прописка*, „Дружба народов" 1995, № 5–6, s. 34. Podaję za hasłem: *Ленин*, [w:] С. Б. Борисов, *Энциклопедический словарь русского детства*, Шадринск 2008, s. 249. Szerzej na temat dziecięcej recepcji postaci Lenina zob. hasło: *Ленин*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 248-250. Te same działania dotyczyły propagowania wśród dzieci kultu Stalina, którego przedstawiano jako przyjaciela Lenina i kontynuatora jego dzieła. Jego zasługi i bohaterskie czyny, jak również troska o najmłodszych były powszechnie opiewane: „Портреты, бюсты и статуи Сталина провожали нас с детства на каждом шагу, и мы так к ним привыкали, что совершенно, ну нисколечко их не замечали, как не замечает человек мебели в своем доме – так она привычна…". („Portrety, popiersia i statuy Stalina towarzyszyły nam od dzieciństwa na każdym kroku i tak się do nich przyzwyczajaliśmy, że zupełnie, ani troszeczkę ich nie zauważaliśmy, tak jak nie zauważa człowiek mebli w swoim domu – tak są one znajome…"). Podaję za hasłem: *Сталин*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 543. O propagandowym wizerunku Stalina zob. *Ibidem*, s. 542-545. Początek powszechnego kultu Stalina sięga obchodów jego pięćdziesiątych urodzin w 1929 r., a osiągnął szczyt 20 lat później. Kult Stalina wśród najmłodszych zaczął się rozwijać od 1934 r.; do pionierów i młodszych dzieci docierała starannie wyselekcjonowana biografia wodza i ocenzurowane utwory opiewające jego geniusz. Dzieci miały uważać Stalina za swojego protektora, patrona, radzieckiego świętego, żyjącego boga i najlepszego przyjaciela, którego można było prosić o pomoc i dziękować za okazane względy. Spotkanie z nim uważane było za spełnienie marzenia. Najmłodsi pisali do Stalina pełne wdzięczności listy, poświęcali mu także ckliwe wiersze. Wyselekcjonowane dziecięce wypowiedzi o Stalinie zostały zawarte w antologii *Dzieci o Stalinie* (*Дети о Сталине*, Москва 1939). Zdarzały się jednak także incydenty występowania przeciwko propagowanemu kultowi wodza, np. publikacja nielegalnych ulotek. Ponadto, wiele dzieci uważało życie szkolne za nudne, dlatego nie przywiązywały wielkiej uwagi do działań zmierzających do umocnienia kultu Stalina wśród dorastającego pokolenia, które odbywały się w środowisku szkolnym. Jednak wśród dużej grupy dzieci kult Stalina znajdował pozytywny oddźwięk, często przyjmujący bardzo emocjonalne formy. Zob. C. Kelly, *Riding the Magic Carpet: Children and Leader Cult in the Stalin Era*, "The Slavic and East European Journal" 2005, Vol. 49, № 2, *Special Forum Issue: Russian Children's Literature: Changing Paradigms*, s. 199-224, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/20058260 – 14 XI 2009. Przywódcy poświęcono liczne pieśni, które patetycznie opiewały jego potęgę i zasługi: „Stalin – naszą gwiazdą jest przewodnią, / Stalin – naszych marzeń dumny lot. / Leninowski sztandar walki podjął, / Z nim zwycięża ludu sierp i młot". Zob. *Pieśń o Stalinie*, słowa: A. Surkow, tłum. L. Pasternak, muzyka: M. Błatner, [w:] N. Panowa, *Oni będą pionierami*, tłum. R. Gajczyk, Warszawa 1952, s. 188-190. Po śmierci Stalina dzieci przyłączyły się do narodowej żałoby. Po jej zakończeniu nastąpił powrót do kultu Lenina. Zob. szerzej mój artykuł: А. Вроньська (A. Wrońska), *Ленин как герой советского детства. На материале стихов и рассказов для детей*, [w:] *Świat Słowian w języku i kulturze XII. Literaturoznawstwo*, Szczecin (w druku). W propagandowym opracowaniu z okresu stalinowskiego przekonywano, że państwo przywiązuje szczególną wagę do dystrybucji bogatego asortymentu towarów przeznaczonych dla dzieci (zabawek, mebli, naczyń i innych). O stałej opiece i miłości państwa radzieckiego miały świadczyć dane, że w świetnie wyposażonych szkołach podstawowych i średnich średnio uczy się ok. 34 miliony dzieci, co czterokrotnie przewyższało liczbę uczniów w przedrewolucyjnej Rosji. Wspomniano również o wielu możliwościach interesującego spędzania czasu wolnego oraz rozwijania zainteresowań. Zob. szerzej: L. Chotiłowskaja, *Szczęśliwe dzieciństwo*, tłum. J. Stępniewska, Warszawa 1950, s. 20-63.

[9] Najsłynniejszą dziewczynką ze wspólnej fotografii z wodzem była Buriatka Giela Markizowa. Zdjęcie ze Stalinem trzymającym dziewczynkę na rękach pojawiło się we wszystkich gazetach, służyło za wzór dla licznych plakatów i rysunków, umacniając przekonanie o ojcowskim stosunku wodza względem wszystkich dzieci. Sama Giela, po aresztowaniu rodziców, znalazła się w domu dziecka, gdzie nikt nie wierzył, iż to ona jest tym słynnym dzieckiem. Znane było również zdjęcie Stalina z tadżycką dziewczynką Mamłakat Nachtangową, która stała się dziecięcą bohaterką pracy. Ta niepiśmienna dziewczynka, zapewne za czyjąś namową, zbierała bawełnę dwoma rękami (dotychczas zbierano ją tylko jedną ręką). Mamłakat miała znacznie przewyższyć normę zbioru bawełny i stała się wzorem dla innych – słynnym dziecięcym stachanowcem. W nagrodę czekało ją spotkanie ze Stalinem, od którego otrzymała order i złoty zegarek. Dziewczynka nie stała się jednak żywym propagandowym manekinem: nauczyła się angielskiego i wyjechała do USA. Zob. szerzej: К. Ю. Старохамская, *Сталин и девочки на фотографиях: сколько было девочек?*, [Internet:] http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-23169/ – 17 V 2010.

otaczać się najmłodszymi, co miało na celu przekonanie opinii publicznej o wielkiej wadze, jaką przywiązują do ich losu.

Proces indoktrynacji politycznej, charakterystyczny zwłaszcza dla systemów totalitarnych, odbywa się poprzez wieloaspektową propagandę, obejmującą swym zasięgiem różnorodne obszary życia człowieka: pracę, dom, stosunki towarzyskie, czas wolny. Indoktrynacja aplikowana jest za pośrednictwem środków masowego przekazu, jak również poprzez system instytucji szkolnych i pozaszkolnych. Szczególnie podatne są na nią dzieci i młodzież – grupy będące dopiero w fazie kształtowania charakteru i poglądów. Wyrazistym przykładem stosowania indoktrynacji na szeroką skalę oraz przykładem radzieckiej socjalizacji, były organizacje dziecięce i młodzieżowe: oktiabriata, pionierzy i Komsomoł[10]. Za pomocą włączenia dzieci w struktury organizacji próbowano przekształcić je w jednostki, będące integralnymi częściami kolektywu, pożytecznymi dla całości społeczeństwa. Aby w pełni zrozumieć oddziaływanie władz na radziecką wspólnotę dziecięcą, należy przyjrzeć się stosunkowi do organizacji dziecięcej w okresie wcześniejszym. Dzieciństwo odzwierciedla przekonania, poglądy i wartości moralne, którymi kieruje się cała społeczność. Analizując cele działalności organizacji dziecięcych w kolejnych okresach ubiegłego wieku, można zrekonstruować kierunki rozwoju ówczesnej kultury i społeczeństwa.

1. SKAUCI

Na początku XX wieku w Rosji szczególne znaczenie zaczęto przywiązywać do fizycznego wychowania dzieci poprzez sport. Dzieci zachęcano do aktywności

---

[10] Ideologiczne korzenie politycznej socjalizacji dzieci prowadzonej przez władze komunistyczne sięgają poglądów Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, zawartych m.in. w dziele Engelsa *Pochodzenie rodziny, własności prywatnej i państwa* (*Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staat*, 1884). Filozofowie przewidywali, że opieka nad dziećmi i ich edukacja staną się zadaniami społecznymi. Lata 1917-1921 charakteryzowały się w ZSRR pokaźną liczbą eksperymentów w dziedzinie pedagogiki. Wysuwano propozycje wyrwania dzieci z konserwatywnej atmosfery spowijającej przedrewolucyjną rodzinę i umieszczenia ich w komunach. Słyszalny był także głos zwolenników zachowania obowiązującego systemu. Uaktywnili się wówczas również „progresywni indywidualiści", propagujący skupienie uwagi na dziecku, podkreślający wolność jednostki w wyborze kierunku własnego rozwoju. To ich poglądy wywierały znaczący wpływ na resort edukacji w latach dwudziestych. W kolejnym dziesięcioleciu w pedagogice dominowały poglądy Antona Makarenki. Rodzinę uznano za partnera państwa pomagającego w wychowaniu stalinowskiej generacji. Obowiązki te pozostały w mocy za czasów Chruszczowa, zniesiono jednakże propagowanie kultu Stalina. O znaczeniu przykładanym do socjalizacji dzieci świadczy fakt, że radzieccy pedagodzy otrzymali zadanie opracowania programu przedszkolnego wychowania dziecka w wieku od 2 miesięcy do 7 lat. Podręcznik zawierający wskazówki dla pracowników żłobków i przedszkoli ukazał się w 1962 r. Zob. szerzej: R. W. Clawson, *Political Socialization of Children in the USSR*, "Political Science Quarterly" 1973, Vol. 88, № 4, s. 686-712, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/2148165 – 02 VI 2011.

fizycznej poprzez różnorodne gry sportowe, wśród których znalazły się zarówno rosyjskie gry ludowe, jak i nowe, dopiero zdobywające zwolenników (tenis ziemny, piłka nożna). Podczas I wojny światowej zaczęły powstawać w Rosji pierwsze obozy letnie i instytucje wychowawczo-zdrowotne dla dzieci żołnierzy[11].

Pierwsze dziecięce i młodzieżowe organizacje pojawiły się w Rosji już na początku XX wieku w Moskwie. Były to organizacje uczniowskie, ruch obrony zwierząt „Majowe związki" („Майские союзы") i inne. Jednak największym ruchem dziecięcym w przedrewolucyjnej Rosji był skauting. Pomysłodawcą i założycielem ruchu skautowskiego był Anglik – generał Robert Baden-Powell (1857-1914)[12]. W tłumaczeniu z języka angielskiego „skaut" oznacza zwiadowcę. Celem ruchu było bezpośrednie zetknięcie chłopców z przyrodą, a przez to – ich uzdrowienie moralne. W praktyce założenia realizowano poprzez badanie przyrody podczas organizowanych rajdów. Inicjatorem przeszczepienia idei skautingu na grunt rosyjski był car Mikołaj II, który bardzo pozytywnie ocenił książkę Powella *Skauting dla chłopców* (*Scouting for boys*). Od 1909 roku skauting rozwijał Oleg Pantiuchow (1882–1973) – oficer Pułku Pawłowskiego. Za dzień założenia rosyjskiego skautingu uważany jest 30. kwietnia 1909 roku. Tego dnia w Pawłowsku Pantiuchow uformował pierwszy patrol rosyjskich skautów – „Bobry"[13]. W szeregi skautów został także przyjęty carewicz Aleksiej. To właśnie Pantiuchow był autorem słynnego hasła „Bądź gotów" („Будь готов!", przejętego następnie przez komunistycznych pionierów), skautowskich formuł, funkcji zastępowego-przewodnika (*вожатый*) oraz pierwotnego tekstu przysięgi:

> Честным словом обещаю, что:
>
> 1. Буду исполнять свой долг перед Богом и Государем.

---

[11] Zob. *Альбом „Материнство и детство…*. Już w 1883 r. w Moskwie założone rosyjskie towarzystwo gimnastyczne na wzór czeskich i niemieckich towarzystw „Sokół".

[12] W 1899 r. R. Baden-Powell stał na czele obrony południowoafrykańskiego miasta i zaangażował do pomocy dzieci, które spełniały rolę zwiadowców. Po powrocie do Wielkiej Brytanii postanowił kontynuować współpracę z dziećmi. W 1907 r. z grupą 22 chłopców Baden-Powell spędził 10 dni w obozie namiotowym. Założył wówczas pierwszy oddział angielskich skautów. Zob. *История русского разведчества*, [Internet:] http://www.scouts.ru/files/doc/2razr/2razr1/007.htm – 30 X 2010.

[13] Pierwszym periodykiem dla skautów był dodatek „Юный разведчик", zamieszczany w tygodniku „Ученик" od 1910 r. Pierwszy obóz skautowski został zorganizowany w 1912 r. Chociaż w Rosji nie powstała krajowa organizacja skautów, to rząd zatwierdził w 1914 r. statut stowarzyszenia „Rosyjski skaut" („Русский скаут"). Jednoczyło ono dorosłych wyrażających chęć pomocy oddziałom skautowskim. Podczas zjazdu stowarzyszenia przyjęto teksty reguł skautów, uroczystej przysięgi i przyrzeczeń. Postanowiono również, że równoprawne będą dwie nazwy członka ruchu: „młody zwiadowca" („юный разведчик") i „skaut" („скаут"). W 1915 r. z inicjatywy redaktora Władimira Popowa powstało Muzeum Skautingu (Музей по скаутизму) – jedno z pierwszych takich muzeów na świecie. Zob. В. Черных, *История Скаутинга*, [Internet:] http://ns-scouts.narod.ru/history.htm – 17 IX 2010.

2. Буду делать все от меня зависящее, чтобы помогать ближним.

3. Знаю разведческий закон и буду ему повиноваться[14].

Reguły ruchu wymagały od skauta wypełniania obowiązków względem Boga, Ojczyzny i Monarchy. Skaut był zobowiązany kochać Ojczyznę, starać się być jej pomocnym i ze wszystkich sił dążyć do uczciwości. Obowiązkiem skautów było pomaganie wszystkim, ze szczególnym uwzględnieniem osób w podeszłym wieku, kobiet i dzieci. Skautów obowiązywało dotrzymywanie słowa, posłuszeństwo względem przełożonych, optymistyczne nastawienie, wrażliwość i dokładność. Określani był także jako przyjaciele zwierząt[15]. Ważną składową skautingu była religia.

---

[14] „Honorowo obiecuję, że: 1. Będę wypełniać swój obowiązek wobec Boga i Monarchy. 2. Będę czynić wszystko, co ode mnie zależy, aby pomagać bliźnim. 3. Znam prawo zwiadowcy i będę mu posłuszny". Zob. *Памятка юного разведчика*, сост. О. И. Пантюхов, Царское Село 1911, s. 10. Podaję za: С. Леонтьева, *Пионер – всем пример*, [Internet:] http://www.strana-oz.ru/?numid=18&article=882 – 03 VIII 2008. Przed śmiercią Pantiuchow podyktował swój testament: „Будьте один за всех и все за одного. Опора вам – Русская православная церковь. Помните, что освободится Русь, и тогда наши труды за границей оправдаются, и вы с гордостью передадите наши заветы, правила и традиции, которые мы так бережем, в руки молодежи в воскресшей России. Будь готовъ! За Россiю!". („Bądźcie jeden za wszystkich i wszyscy za jednego. Podporę dla was stanowi rosyjska Cerkiew Prawosławna. Pamiętacie, że wyzwoli się Ruś i wtedy nasze trudy za granicą będą usprawiedliwione i z dumą przekażecie nasze przykazania, zasady i tradycje, których tak strzeżemy, w ręce młodzieży w zmartwychwstałej Rosji. Bądź gotów! Za Rosję!"). Zob. Д. Быков, *Забытые пионеры*, [Internet:] http://www.sobesednik.ru/publications/sobesednik/2008/05/19/ynion_saper/ – 11 IX 2010.

[15] „Законы разведчика (скаута):

1. Исполнять свой долг перед Богом, Родиной и Государем;

2. Любить свою Родину и всеми силами стремиться быть полезными и честными гражданами России;

3. Оказывать услуги и помогать всем, особенно старым людям, детям и женщинам;

4. Быть всегда правдивым и верным данному слову;

5. Беспрекословно исполнять приказания своих начальников;

6. Быть другом животных;

7. Быть веселым и никогда не падать духом;

8. Быть вежливым и аккуратным;

9. Быть верным законам разведчиков;

10. Подчиняться Суду Чести".

(„Zasady zwiadowcy [skauta]: 1. Spełniać swój obowiązek wobec Boga, Ojczyzny i Monarchy; 2. Kochać swoją Ojczyznę i wszystkimi siłami dążyć, by być przydatnym i uczciwym obywatelem Rosji; 3. Świadczyć usługi i pomagać wszystkim, szczególnie starym ludziom, dzieciom i kobietom; 4. Być zawsze szczerym i wiernym danemu słowu; 5. Bezwarunkowo wykonywać polecenia swoich naczelników; 6. Być przyjacielem zwierząt; 7. Być wesołym i nigdy się nie poddawać; 8. Być uprzejmym i dokładnym; 9. Być wiernym zasadom zwiadowców; 10. Podporządkowywać się Sądowi Honorowemu").

„Обычаи разведчиков:

Разведчики-скауты всего мира: не валяются в постели утром, а поднимаются сразу, как Ванька-Встанька. Стелют постель своими, а не чужими руками. Моются тщательно, не забывая шею и уши. Чистят зубы и помнят, что зубы – друзья желудка. Стоят и сидят прямо, не горбясь. Не боятся предлагать свои услуги людям. Не курят: курящий скаут уже не скаут. Начатое дело доводят до конца. Улыбаются, когда больно, и насвистывают, когда тяжело. Не держат руки в карманах (иначе не будешь «Всегда готов»). Они всегда чисты в мыслях, в словах и делах. Они вежливы со всеми. Не ложатся спать, пока не развяжут узелки на галстуке. Они знают адреса: ближайшего доктора, ближайшей аптеки, ближайшей больницы и ближайшей пожарной команды, чтобы быть всегда готовым помочь людям в беде". („Zwyczaje zwiadowców: Zwiadowcy-skauci

Ruch likwidował także różnice klasowe, zaszczepiając w dzieciach wartości i pojęcia istotne dla przedstawiciela każdej grupy społecznej: wiarę, Ojczyznę i naród.

Przed rewolucją w Rosji istniała rozgałęziona sieć organizacji skautowskich działających w 143 miastach, a łączna liczba skautów wynosiła około 50 tysięcy. Członkowie ruchu zamanifestowali solidarność ze społeczeństwem szczególnie podczas I wojny światowej i wojny domowej, gdy zbierali prezenty dla żołnierzy, pomagali uchodźcom, opiekowali się rannymi, pomagali szukać bezdomnych dzieci i opiekować się nimi, a nawet organizowali oddziały dziecięcej milicji[16].

Po zmianie władzy bolszewicy zaczęli zwalczać organizację skautowską ze względu na inną hierarchię kultywowanych wartości. Można było już wówczas zaobserwować nieuchronny rozłam organizacji, która na terytoriach kontrolowanych przez bolszewików uległa podziałowi. W organizacjach skautowskich zaczęły wzmacniać się sympatie lewicowe, pojawił się ruch „jukizmu" (юные коммунисты-скауты [ЮК-скауты] – młodzi komuniści-skauci). Jego członkowie starali się połączyć zasady skautingu z ideologią komunistyczną, jednak zostali oskarżeni przez Komsomoł o brak zaangażowania w wychowanie komunistyczne i kontynuację burżuazyjnego skautingu. Komsomoł od pierwszych dni swego istnienia walczył z organizacjami skautowskimi, widząc w nich konkurencję. Przetrwały one do 1919 roku, gdy II Zjazd Komsomołu zadecydował o rozwiązaniu oddziałów skautowskich, co pociągnęło za sobą areszty i rozstrzelania szeregu przywódców ruchu. Skauting uznano za ruch burżuazyjny, monarchistyczny i kontrrewolucyjny[17]. Na obszarach zajętych przez

---

całego świata: nie wylegują się w łóżku rano, ale wstają od razu, jak Wańka-Wstańka. Ścielą łóżko swoimi, a nie cudzymi rękami. Dokładnie się myją, nie zapominając o szyi i uszach. Czyszczą zęby i pamiętają, że zęby są przyjaciółmi żołądka. Stoją i siedzą prosto, nie garbiąc się. Nie boją się zaoferować swoje usługi ludziom. Nie palą: palący skaut już nie jest skautem. Rozpoczętą sprawę doprowadzają do końca. Uśmiechają się, kiedy boli, i gwiżdżą, kiedy jest ciężko. Nie trzymają rąk w kieszeniach [inaczej nie będziesz «Zawsze gotowy»]. Są zawsze czyści w myślach, w słowach i czynach. Są uprzejmi dla wszystkich. Nie kładą się spać, dopóki nie rozwiążą węzełków na krawacie. Znają adresy: najbliższego lekarza, najbliższego szpitala i najbliższego oddziału straży pożarnej, żeby zawsze być gotowymi do pomocy ludziom w biedzie"). Zob. szerzej: С. Леонтьева, *Пионер…*. Zob. także: C. Kelly, *Children's World…*, s. 545-547.

[16] Zob. *История русского разведчества…*.

[17] Zob. Т. А. Куценко, С. А. Фурин, *Всесоюзная пионерская организация*, [Internet:] http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00015/47100.htm – 02 X 2008. W haśle w *Wielkiej Encyklopedii Radzieckiej*, poświęconym skautingowi, nazwano tę organizację burżuazyjnym systemem wychowania pozaszkolnego, którego celem było wychowanie młodego pokolenia w duchu wierności ideałom społeczeństwa burżuazyjnego. Skauting został oskarżony o fałszywe propagowanie neutralności partyjnej oraz o ukierunkowanie polityczne, militarystyczne i religijne. Zob. Э. С. Соколова, С. А. Фурин, В. С. Лебединский, *Скаутизм*, [w:] *Большая советская энциклопедия*, [Internet:] http://slovari.yandex.ru/ ~книги/БСЭ/Скаутизм/ – 17 IX 2010. Nadieżda Krupska twierdziła, że obozy, ogniska w lesie czy gry organizowane przez skautów stanowią ukrytą formą oplatania dzieci przez „sieć burżuazyjnego światopoglądu". Skautingowi przeciwstawiała ruch pionierski, który w jej ujęciu powinien

oddziały białych zachowały się struktury organizacji skautowskiej, zajmującej pozycje antyradzieckie. Większość skautów sympatyzowało z armią białych, wielu wstępowało w jej szeregi jako ochotnicy. Skauci, którzy odrzucili możliwość współpracy z komunistami, powołali w 1919 roku podziemne towarzystwo „Bracia ogniska" („Братья костра"). Walka ze skautingiem przybrała na sile od 1922 roku, gdy oficjalnie powołano do życia organizację pionierską. OGPU dokonywało wówczas masowych aresztowań skautów[18]. Ich grupy nieformalnie działały w Rosji do lat trzydziestych.

W 1924 roku działalność ruchu została oficjalnie zakazana, dlatego mógł się on rozwijać jedynie na emigracji[19]. Powstały tam dwa skrzydła rosyjskiego skautingu:

być jak najściślej związany z ruchem robotniczym, a szczególnie z robotnicami. Miały one prowadzić agitację wśród mało uświadomionych robotnic i chłopek, wyjaśniając im zalety płynące z przynależności ich dzieci do organizacji „młodych pionierów". Zob. N. Krupska, *Młodzi pionierzy*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i oprac. M. Szulkin, Warszawa 1951, s. 75-77. W przeciwieństwie do skautów, pionierów cechowało ukierunkowanie ateistyczne. W okresie nasilonej kampanii antyreligijnej w drugiej połowie lat dwudziestych w działania wymierzone przeciwko prawosławiu angażowano także dzieci. Były one np. zachęcane do podpisywania petycji, w której domagano się zamknięcia pobliskiej cerkwi – dźwięk cerkiewnych dzwonów miał jakoby rozpraszać je w nauce. Nowa władza zniosła obchodzenie świąt religijnych, zabroniono nawet przystrajania bożonarodzeniowej choinki. Dzieci, dla których choinka była ważnym elementem obrzędowości, zmuszane były do rysowania jej w szkolnych zeszytach, a następnie przekreślania i podpisywania tego rysunku „Precz z choinką" („Долой ёлку"). Zob. hasło: *Борьба с религией*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit*., s. 48. Ateizm wśród uczniów podkreślił Jewgienij Zamiatin w opowiadaniu *Radzieckie dzieci* (*Советские дети*, 1932). Z niepokojem stwierdzał, że radzieckie dzieci nie znają bajek, czarodziejek, cudów, ponieważ cała rzeczywistość, w której żyją, jest zracjonalizowana, utylitarystyczna. Już 5-letnie dziecko zna słowo „pięciolatka". Utwory przeznaczone dla dzieci pozbawione były jakiejkolwiek fantazji, za to ściśle skoncentrowane na aktualnych problemach radzieckiego życia: w dziecięcym czasopiśmie „Маленькие ударники" (1931) zamieszczono wiersz poświęcony przygotowaniu przetworów z grzybów, pracy w chlewie i innym zajęciom w kołchozie. Kolejne strony czasopisma zajęły doniesienia o realizacji pięciolatki przed terminem, o procesie mienszewików, pouczające opisy podróży do Magnitogorska czy kołchozu.

[18] Boris Zajcew w powieści *Złoty wzór* (*Золотой узор*) przedstawił tragedię 18-letnich skautów, aresztowanych i rozstrzeliwanych przez pracowników Czeka, których jedyna wina polegała na przynależności do ruchu. O ich bohaterstwie wspominał także Dmitrij Lichaczow, świadek poświęcenia życia przez naczelnika skautów, który dzięki tej ofierze pomógł uciec więźniowi Sołowek. O potyczkach pionierów ze skautami zob. hasło: *Бойскаут*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 45.

[19] Gdy działalność ruchu została zakazana, w jego szeregach znajdowało się 8 tysięcy członków. Zob. hasło: *Скаутизм*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 518. W 1919 r. na wyspie Proti rozpoczęto organizowanie struktur skautowskich wśród dzieci rosyjskich uchodźców. Na polecenie Pantiuchowa rok później dokonano zjednoczenia wszystkich zagranicznych organizacji pod nazwą Organizacja Rosyjskich Skautów za Granicą (Организация русских скаутов за границей). Główną siedzibą organizacji został Konstantynopol. W 1922 r. organizację tę przyjęto do Boy Scouts International Bureau. W 1945 r. powstała Organizacja Rosyjskich Młodych Zwiadowców (ОРЮР; Организация Российских Юных Разведчиков). W tym samym roku na posiedzeniu wspomnianej międzynarodowej organizacji skautowskiej postanowiono wyłączyć rosyjskich skautów ze wspólnoty, nie chcąc psuć stosunków z ZSRR. W uzasadnieniu podano: „(…) избежать любое обстоятельство, которое могло бы скомпрометировать возможную скаутскую организацию внутри СССР, которая могла бы стать, в конечном итоге, членом мирового скаутского братства" [„(…) unikać każdej okoliczności, która mogłaby skompromitować ewentualną organizację skautowską wewnątrz ZSRR, która mogłaby się stać, ostatecznie, członkiem światowego bractwa skautowskiego"]. Zob. В. Черных, *История Скаутинга*. Szerzej na temat rozwoju i ewolucji rosyjskiego skautingu na emigracji zob. К. Александров, *Национальная педагогика русского скаутизма*, [Internet:] http://altruism.ru/sengine.cgi/5/33/2?page=&print=1 – 25 X 2010.

ideowe[20] i misjonarskie[21]. Po rewolucji twórca rosyjskiego skautingu, Pantiuchow, wyemigrował, a jego dzieło kontynuował współpracownik, rzeźbiarz Innokientij Żukow, pomysłodawca ruchu przyszłych pionierów. Zainteresowana stworzeniem nowej organizacji dziecięcej była Nadieżda Krupska, która z entuzjazmem przyjęła interesujące opowieści Żukowa o skautach, kategorycznie odrzucając ówczesną nazwę organizacji. Tak pojawiło się słowo „pionier", oznaczające młodego sapera, przygotowującego drogę dla przyszłych naśladowców[22]. W 1921 roku Krupska opublikowała broszurę *RKSM i boy scouting* (*РКСМ и бойскаутизм*), w której radziła komsomolcom, by powołali organizację dziecięcą. Miała ona być skautowska w formie, a komunistyczna w treści[23].

Podsumowując przywołane informacje, można wyodrębnić *podstawową strukturę osobowości*[24] (według koncepcji Abrama Kardinera) skautów, czyli

[20] Ideowe skrzydło skautingu stawiało przed sobą zadanie powrotu do Rosji i zaprowadzenia tam porządku. Pod kierownictwem Pantiuchowa powołana została Narodowa Organizacja Rosyjskich Skautów (Национальная Организация Русских Скаутов – НОРС). Jej celem było wychowywanie młodego pokolenia w duchu „białych" tradycji. Wychowane w ten sposób pokolenie miało odegrać kluczową rolę w ojczyźnie po upadku komunizmu. Zob. Иеромонах Димитрий (Першин), *Скауты: трагическая страница XX века*, [Internet:] http://www.pravmir.ru/skauty/ – 28 I 2012.

[21] Skauci skupieni wokół misjonarskiego skrzydła za swoje główne zadanie uznali bycie świadkami prawosławia wśród zachodnich chrześcijan. Odłam ten tworzyła Narodowa Organizacja Witezi (Национальная Организация Витязей – НОВ), powołana w 1934 r. Zob. *Национальная Организация Витязей (НОВ) – русское православное движение молодежи*, [Internet:] http://www.pravsarov.nne.ru/vityazi.html – 28 I 2012; Иеромонах Димитрий (Першин), *op. cit.*

[22] Zob. Д. Быков, *op. cit.* Według innych źródeł słowo „pionier" oznaczało odkrywcę nowych krain, a także odkrywcę w dziedzinie nauki i kultury. W opracowaniu przeznaczonym dla zastępowych wskazano, że „pionier" oznacza pierwszego, przodującego, inicjatora. Jako przykłady nowatorów w różnych dziedzinach podano Karola Marksa, Fryderyka Engelsa, Włodzimierza Lenina, Józefa Stalina (pionierzy walki o zbudowanie społeczeństwa komunistycznego), Iwana Miczurina (pioniera w dziele przeobrażania przyrody), Konstantina Ciołkowskiego (pioniera budowy samolotów rakietowych) i innych. Zob. *Księga przewodnika pionierskiego*, Warszawa 1952, s. 8. Słowo „pionier" było używane jako koncentracja znaczeniowa wyrażenia „młody pionier" („юный пионер"). Zob. hasło: *Пионер*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 363. Dokumenty poświęcone ruchowi pionierskiemu, atrybutom, strukturze organizacji oraz fotografie ze świąt pionierskich dostępne są pod adresem: *Пионеры в годы войны*, [w:] *Виртуальный музей Эра СССР*, [Internet:] http://my.mail.ru/community/museum_era_sssr/45F43BBB0F9A158A.html – 16 IX 2010.

[23] Zob. В. Черных, *История Скаутинга*. Pod koniec 1921 r. Komsomoł powołał specjalną komisję, zadaniem której było opracowanie programów i zasad działalności nowej organizacji dziecięcej. Udział w pracach komisji brała m.in. Krupska. Pierwsze drużyny pionierskie zostały utworzone w lutym 1922 r. w Moskwie. Na czele pierwszej (lub jednej z pierwszych) drużyn stanął były mistrz skautingu, a wówczas już komsomolec Michaił Striemiakow. Za dzień założenia ruchu uważa się 19 maja 1922 r., gdy II Wszechrosyjska Konferencja Rosyjskiego Komunistycznego Związku Młodzieży podjęła decyzję o przeszczepieniu doświadczenia moskiewskich drużyn do innych rejonów. 19 maja był świętem ruchu, dzień ten nosił nazwę Dnia Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej (День Всесоюзной пионерской организации). Zob. *Пионерская организация. История, атрибутика, легенды*, [Internet:] http://www.rian.ru/spravka/20070519/65737726.html – 02 X 2008; О. Камакин, *Есть пионеры – дети рабочих*, [Internet:] http://www.dddgazeta.ru/archive/2007/11/12/ – 02 X 2008.

[24] „Podstawowa struktura osobowości" to „(…) układ cech, podstawowych dyspozycji psychicznych wspólnych dla wszystkich ludzi w danym obszarze kulturowym, niezależnie od wszystkich możliwych, indywidualnych różnic". Zob. Z. Mach, *Kultura i osobowość w antropologii amerykańskiej*, Warszawa-Kraków 1989, s. 104.

osobowości uśrednionej, zawierającej cechy, dyspozycje psychiczne najczęściej występujące w społeczności dziecięcej, będące rezultatem oddziaływania przyjętych metod wychowawczych. Rosyjski skaut miał odznaczać się:

- głęboką wiarą w Boga,
- wiernością wobec cara,
- patriotyzmem,
- gotowością służenia ojczyźnie,
- chęcią pomagania innym,
- chęcią samodoskonalenia i samorozwoju,
- pielęgnowaniem wysokich standardów moralnych,
- postawą posłuszeństwa i solidarności grupowej połączoną z optymistycznym stosunkiem do życia,
- troską o zwierzęta.

2. OKTIABRIATA

W przestrzeni radzieckiej kultury oddziaływanie wychowawczo-socjalizacyjne państwa rozpoczynało się bardzo wcześnie. Początkowym sformalizowanym etapem indoktrynacji politycznej najmłodszych obywateli radzieckich była, rozpoczynająca się w pierwszej klasie szkoły podstawowej[25], przynależność do ruchu oktiabriat. Ta politycznie ukierunkowana organizacja skupiała uczniów w wieku 7-9 lat, których łączono w grupy celem przygotowania do wstąpienia do drużyn pionierskich, stanowiących kolejny szczebel indoktrynacji dzieci. Pierwsze grupy oktiabriat pojawiły się w Moskwie w latach 1923-24. Ich członkami zostawały dzieci będące rówieśnikami rewolucji październikowej (Октябрьская революция), stąd wywodzi się nazwa oktiabriata („październikowcy"). Atrybut członka organizacji stanowiła czerwona pięcioramienna gwiazda z wizerunkiem głowy Lenina, sportretowanego w wieku dziecięcym. Grupa oktiabriat dzieliła się na gwiazdki, które zrzeszały po pięcioro dzieci, symbolizujących pięcioramienną gwiazdę czerwoną. Zajęcia z najmłodszymi polegały głównie na grach i zabawach, prowadzonych przez opiekujących się

[25] Proces zaszczepiania dzieciom przywiązania i miłości do komunistycznych przywódców rozpoczynał się jednak znacznie wcześniej. Michaił Heller przytoczył piosenkę, którą dzieci śpiewały w żłobku, gdy tylko nauczyły się mówić: „Ja, mała dziewczynka, bawię się i śpiewam. Stalina nie znam, ale już go kocham". W połowie lat pięćdziesiątych piosenkę zmodyfikowano poprzez zmianę nazwiska przywódcy: dzieci opiewały odtąd miłość do Lenina. Zob. M. Heller, *Maszyna i śrubki*..., s. 154-155. Proces zapoznawania dzieci z postaciami przywódców kontynuowano na dalszych etapach edukacji.

drużynami pionierów, rzadziej komsomolców. Oktiabriata naśladowali w pewien sposób organizację angielskich „wilczków". Ich zasady głosiły m.in. że są przyszłymi pionierami, przykładnymi dziećmi lubiącymi szkołę i szanującymi starszych. Od członka ruchu wymagano, by lubił pracę, był śmiały i przyjazny wobec innych[26].

3. PIONIERZY[27]

Następną fazę indoktrynacji politycznej dzieci wyznaczała Wszechzwiązkowa Organizacja Pionierska im. W. I. Lenina[28]. Ta masowa[29] organizacja powstała w 1922 roku w celu komunistycznego wychowywania dzieci w wieku od 9/10 do 14-16 lat[30]. Bezpośrednio po rewolucji, przed powołaniem organizacji pionierskiej, zaczęły powstawać miejskie kluby dziecięce i grupy o komunistycznym ukierunkowaniu. Centralizacja rozpoczęła się wraz z powstaniem oddziałów i drużyn młodych komunistów (юкизм – jukizm). Grupy te nie spełniły jednak nadziei pokładanych w nich przez władze ze względu na zbyt silne naśladownictwo skautów i podobnie jak oni zostały rozwiązane[31]. Szukając korzeni tego scentralizowanego ruchu politycznego, który prężnie działał nie tylko w ZSRR, ale i w innych państwach sojuszniczych, w pierwszej kolejności należy wymienić ruch skautowski. To od niego pionierzy zapożyczyli wiele symboli i rytuałów. Żukow zaadaptował skautowską symbolikę do

---

[26] Zob. В. В. Лебединский, Н. П. Чеснокова, *Октябрята*, [w:] *Большая советская энциклопедия*, [Internet:] http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00054/90500.htm – 12 V 2010.

[27] Zob. także mój artykuł: A. Kadykało, *Polityczna indoktrynacja dzieci w ZSRR i jej pozostałości we współczesnej Rosji*, [w:] *Stosunki międzynarodowe we współczesnym świecie: regiony i problemy*, red. M. Grabowski, Kraków 2011, s. 219-222.

[28] Organizacja pionierska została powołana decyzją Wszechrosyjskiej Konferencji Komsomołu. Początkowo nosiła imię Spartakusa (Юные пионеры имени Спартака – Młodzi pionierzy imienia Spartakusa), a imię Lenina przybrała po śmierci wodza rewolucji. Od 1926 r. oficjalna nazwa organizacji pionierskiej brzmiała: Wszechzwiązkowa Pionierska Organizacja im. W. I. Lenina (Всесоюзная пионерская организация им. В. И. Ленина). Ruch pionierski przejął wiele z prężnie rozwijającego się w przedrewolucyjnej Rosji ruchu skautowskiego (np. pracę nad sobą, pomoc potrzebującym, umundurowanie, pracę w drużynach). Zob. *Партия планирует уже 30 мая воссоздать пионерию, объединив более 600 детских организаций*, [Internet:] http://www.newsru.com/russia/04apr2008/pioner.html – 15 V 2010. Chronologię rozwoju radzieckiej organizacji pionierskiej i jej kontynuatorki zob. *Страницы истории организации*, [Internet:] http://pages.marsu.ru/iac/resurs/istory/istpionerii.html – 17 IX 2010. Materiały, artykuły naukowe, bibliografia i fotografie poświęcone organizacji pionierskiej dostępne są pod adresem: *Пионерская организация*, [Internet:] http://sovietschool.org.ru/Pioneer – 17 IX 2010.

[29] W 1970 r. organizacja pionierska liczyła ponad 118 tysięcy drużyn, w skład których wchodziło 23 miliony pionierów. W całym okresie działalności organizacji pionierskiej przez jej szeregi przeszło ponad 210 milionów dzieci. Zob. szerzej: Т. А. Куценко, С. А. Фурин, *op. cit*. W początkowym okresie działalności (1922) organizacja pionierska liczyła 40 tysięcy członków, a zaledwie dwa lata później – już pięć razy więcej. Zob. hasło: *Пионерская организация*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit*., s. 363.

[30] Dolna i górna granica wieku członków ruchu kilkukrotnie się zmieniały. Zob. C. Kelly, *Children's World…*, s. 547.

[31] Zob. С. Леонтьева, *Пионер…*.

nowych radzieckich realiów. Trójkątny krawat (oznaczający trzy pokolenia komunistów), trzy języki ognia na pionierskim znaczku nawiązywały do skautowskiej lilii z trzema płatkami. Żukow został zastępowym pierwszego pionierskiego oddziału – Baumanowskiego[32]. Słowo „drużyna" (дружина) pojawiło się dopiero w 1942 roku, by, poprzez nawiązanie do znaczenia z okresu wczesnosłowiańskiego, wzmocnić uczucia patriotyczne. Od skautów przejęto hasło: „Bądź gotów!"[33] i odpowiedź na nie: „Zawsze gotów!". Zupełnie odmienne były jednak cele organizacji, gdyż drużyny pionierskie miały wyraźnie ideologiczny charakter. Brak było także oddzielnych organizacji dla chłopców i dziewczynek. Na temat kolejnej różnicy między skautami a pionierami wypowiedział się prawosławny duchowny: „(…) в пионерской организации вера в Бога была заменена коммунистической идеологией, служение Родине – интернационализмом и борьбой с «врагами народа» (и лишь позднее – советским патриотизмом), а работа над собой – подготовкой к вступлению в комсомол"[34].

Pierwsze oddziały pionierów działały przy komórkach komsomolskich zorganizowanych przy zakładach pracy i różnych instytucjach. Następnym krokiem organizacji tego ruchu było stworzenie zrzeszających pionierów forpoczt i baz w szkołach. W broszurze z lat dwudziestych ruch dziecięcy uznano za formę zapobiegającą rozwojowi dziecięcej *bezprizornosti*. Zorganizowane w radzieckich strukturach dzieci miały być zaangażowane do walki z tym zjawiskiem[35]. Pod koniec lat trzydziestych nastąpiła ostateczna przebudowa ruchu, silnie zaakcentowano jego związek ze szkołą. Zazwyczaj oddziały pionierskie składały się z uczniów jednej klasy, a drużyny – z uczniów jednej szkoły.

---

[32] Członkowie oddziału Żukowa badali okolice Moskwy, korespondowali z dziećmi z innych państw. Pionierzy poznawali także język esperanto. Żukow był jednym z pierwszych w Rosji zwolenników tego języka. Marzył o nauczeniu go dzieci, zachęcając je słowami, że będą rozmawiały w języku, którego nie rozumieją dorośli. Idea ta nie znalazła poparcia u kierownictwa; zamiast tego zaczęto wprowadzać do organizacji elementy ideologiczne. W 1924 r. Żukow opuścił oddział pionierów, pracował później jako nauczyciel. Zob. Д. Быков, *op. cit*. O działalności organizacji pionierskiej, w zideologizowanym przekazie, oraz o wzorcowych sylwetkach pionierów-bohaterów zob. *Księga przewodnika…*, s. 9-32.

[33] Wezwanie skautów „Bądź gotów!", przejęte przez pionierów, zostało w następnych latach poszerzone o człon bezpośrednio wskazujący ukierunkowanie organizacji: „Bądź gotów do walki o sprawę klasy robotniczej!" („Будь готов к борьбе за дело рабочего класса!").

[34] „w organizacji pionierskiej wiara w Boga została zamieniona przez ideologię komunistyczną, służba Ojczyźnie – przez internacjonalizm i walkę z «wrogami ludu» (i dopiero później – przez radziecki patriotyzm), a praca nad sobą – przez przygotowanie do wstąpienia do komsomołu". Zob. Иеромонах Димитрий (Першин), *op. cit*.

[35] Zob. *Комсомол и детское движение*, Москва-Ленинград 1924, s. 32. Podaję za: К. Гусарова, *Хворост в костер мировой революции: пионеры*, „Неприкосновенный запас" 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/gu6.html – 29 I 2012.

Organizacją pionierską kierował Komsomoł, który z kolei był kontrolowany przez Komunistyczną Partię Związku Radzieckiego. Podczas zjazdów Komsomołu składano sprawozdania z działalności organizacji pionierskich i oceniano je. Z kadr organizacji młodzieży komunistycznej wywodzili się starsi zastępowi drużyn pionierskich. Podczas zebrań oddziału decydowano o przyjęciu danego ucznia w szeregi pionierów, rekomendowano szczególnie zasłużonych pionierów do Komsomołu, oceniano działalność rady oddziału i każdego pioniera. Dzięki uczestnictwu w zebraniach drużyn pionierskich budowano propaństwowe postawy dzieci. Praca organizacji pionierskiej w kierunku wychowania dorastającego pokolenia w duchu wartości komunistycznych została doceniona przez władze. W 1962 roku w związku z czterdziestą rocznicą działalności organizacja otrzymała order Lenina.

Należy jednak podkreślić, że właściwy wektor socjalizacji dzieci miał także gwarantować przetrwanie reżimu. Pionierzy mieli stać się przyszłą kadrą dla Komsomołu, a potem dla KPZR. Zgodnie z komunistyczną wykładnią, organizacja pionierska wskazywała jedyny właściwy wektor rozwoju dziecka. Dawała wytyczne dotyczące zarówno prawidłowego wykonywania pracy, jak i pożytecznego spędzania czasu wolnego. Jej cel określono jako bycie „szkołą wychowania komunistycznego". Działalność organizacji była związana z dążeniem społeczeństwa radzieckiego do zbudowania komunizmu. Miała ona zaszczepiać dzieciom miłość do Ojczyzny, przygotowywać je do obrony kraju, a jednocześnie wpajać i rozwijać nienawiść do jego wrogów. Wprowadzono tym samym propagandowy akcent, kreując obraz dziecka-aktywisty. Swój udział w ukierunkowaniu tego ruchu mieli, obok Nadieżdy Krupskiej, następujący działacze komunistyczni: Michaił Kalinin, Feliks Dzierżyński, Anatolij Łunaczarski[36].

Podstawą działalności organizacji pionierskiej był regulamin, określający cele i zadania organizacji, zasady przyjęcia nowych członków, prawa i obowiązki pionierów. Organizację pionierską nazwano częścią międzynarodowego dziecięcego i młodzieżowego ruchu komunistycznego i demokratycznego. Według zapisów regulaminu, organizacja pionierska miała za zadanie wypełnianie następujących funkcji społecznych: angażowanie radzieckich dzieci i młodzieży do dzieła budownictwa komunistycznego, przygotowywanie kadrowej rezerwy dla Komsomołu, sprzyjanie wszechstronnemu rozwojowi osobowości, formowanie aktywnej postawy

[36] Zob. Т. А. Куценко, С. А. Фурин, *op. cit.*

obywatelskiej. Celem organizacji było wychowywanie młodych bojowników o dzieło Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego[37]. Organizacja pionierska została uznana za fundament kolektywu pedagogicznego, łączącego dzieci i dorosłych.

Zatwierdzone przez Komsomoł „Zasady młodych pionierów" („Законы юных пионеров") głosiły m.in., że pionier jest oddany Ojczyźnie, partii i komunizmowi; czci pamięć poległych obrońców Ojczyzny i sam przygotowuje się do jej obrony. Jest wytrwały w nauce[38], pracy i sporcie. To uczciwy i wierny towarzysz, szanujący starszych, zawsze opowiadający się po stronie prawdy. Pionier został określony jako młody budowniczy komunizmu, aktywny bojownik o pokój, przyjaciel pionierów i dzieci robotników ze wszystkim państw. Chce być komunistą, przygotowuje się do zostania komsomolcem, a swoją postawą daje przykład młodszym oktiabriatom. Dba o dobre imię organizacji, a swoimi czynami wzmacnia jej autorytet[39]. Każdy pionier miał obowiązek znać na pamięć zasady obowiązujące w organizacji:

Пионер предан Родине, партии, коммунизму.

Пионер готовится стать комсомольцем.

Пионер равняется на героев борьбы и труда.

Пионер чтит память погибших борцов и готовится стать защитником Отечества.

Пионер лучший в учебе, труде и спорте.

Пионер – честный и верный товарищ, всегда смело стоящий за правду.

Пионер – товарищ и вожатый октябрят.

Пионер – друг пионерам и детям трудящихся всех стран[40].

---

[37] Zadanie to zostało wyrażone w dewizie organizacji. Na zawołanie: „Do walki o sprawę Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego bądź gotowy!" („К борьбе за дело Коммунистической партии Советского Союза будь готов!"), odpowiadano: „Zawsze gotów!" („Всегда готов!"). Słowa te wypowiadano podczas salutowania, z ręką uniesioną nad głową, co miało symbolizować prymat interesów społeczeństwa nad własnymi. Szerzej na temat regulaminu zob. *Положение о Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина*, [Internet:] http://sovietthings.narod.ru/Polozheniye_o_VPO_imeni_V_I_Lenina.htm – 12 V 2010.

[38] Dobre wyniki w nauce zostały ideologicznie wyjaśnione jako krok naprzód w realizacji dzieła klasy robotniczej: „Пионер помнит: знание – великая сила в борьбе за коммунизм. Он учится упорно и терпеливо" („Pionier pamięta: wiedza – to wielka siła w walce o komunizm. Uczy się wytrwale i cierpliwie"). Zob. szerzej: С. Г. Леонтьева, *Дети и идеология: пионерский случай*, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=58600 – 17 IX 2010.

[39] Mieczysław Łobocki napisał, że nadmiernie respektowany autorytet z czasem zaczyna się „starzeć": „To znaczy, może przerodzić się w instancję władzy autorytarnej, będącej oczywistym zaprzeczeniem porządku społecznego budowanego w oparciu o autentyczny autorytet". Zob. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2009, s. 111. Taka sytuacja spotkała właśnie organizację pionierską.

[40] „Pionier jest oddany Ojczyźnie, partii, komunizmowi. Pionier przygotowuje się do zostania komsomolcem. Pionier przyrównuje się do bohaterów walki i pracy. Pionier czci pamięć poległych żołnierzy i przygotowuje się, by zostać obrońcą Ojczyzny. Pionier jest najlepszy w nauce, pracy i sporcie. Pionier – to uczciwy i wierny kolega, zawsze śmiało opowiadający się za prawdą. Pionier – to kolega i przewodnik oktiabriat. Pionier – to przyjaciel pionierów i dzieci ludzi pracujących wszystkich krajów". Zob. Л. К. Балясная, С. А. Фурин, *Законы юных пионеров*, [w:] *Большая советская энциклопедия*,

W nagrodę za sukcesy w nauce lub zaangażowanie w sprawy pożyteczne społecznie, pionierzy, zastępy, oddziały i drużyny mogły dostąpić następujących wyróżnień: fotografia przy rozpostartym czerwonym sztandarze drużyny, dyplom, wpis do jednej z ksiąg honorowych. Pionierzy wykazujący się szczególną aktywnością w pracach organizacji pionierskiej otrzymywali znaczki „Za aktywną pracę” („За активную работу”). Regulamin wyliczał także kary za złamanie zasad pionierów: rozmowa podczas zebrania zastępu czy oddziału; uwaga, ostrzeżenie o możliwości usunięcia z szeregów organizacji oraz najwyższy wymiar kary – usunięcie z organizacji[41].

Analizując reguły obowiązujące skautów i pionierów, Swietłana Leontjewa zauważyła, że przy formułowaniu zasad tej pierwszej organizacji często posługiwano się czasownikami. Reguły skautowskie zawierają wykaz zalecanych cech, do osiągnięcia których należy dążyć. Stawiają tym samym nacisk na możliwość rozwoju i doskonalenia osobowości. Jest to nieobecne w regułach pionierów, które zostały sformułowane w sposób unaoczniający, iż pionier jest już w pełni ukształtowaną osobowością, posiadającą wymienione cechy. Dziecko powinno tym samym odpowiadać narzuconym dyspozycjom psychiczno-moralnym, co wyklucza proces wychowawczy jednostki, wprowadza natomiast ocenę zgodności osobowości danego dziecka ze standardem. Ponadto, zasady skautów wyrażały zorientowanie na pomoc całemu społeczeństwu, natomiast zasady pionierów koncentrowały się na wierności klasie robotniczej, przyjaźni z innymi pionierami, a więc znacząco zawężały krąg odbiorców pionierskiej pomocy[42]. Skauting był ruchem egalitarnym, natomiast ruch pionierski skupiał dzieci wywodzące się z klasy robotniczej. Wiele obyczajów, których powinien przestrzegać pionier, także zostało zapożyczonych od skautów, a niektóre – nawet skopiowane:

1. пионер не валяется в постели утром, а поднимается сразу, как ванькавстанька;

[Internet:] http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00026/89500.htm – 12 V 2010; *Пионерская организация*, [Internet:] http://sovietschool.org.ru/Pioneer – 17 IX 2010. Analizy statutu organizacji pionierskiej dokonała S. Leontjewa. Był on wielokrotnie zmieniany i dostosowywany do obowiązujących wytycznych ideologów. Zmiany te odzwierciedlały nowe priorytety w obrębie ideologii i pedagogiki. W każdej redakcji statutu znajdowały się obowiązkowo takie rozdziały jak: przysięga, dewiza, zasady i zwyczaje pionierów (w różnych wariantach). Zob. С. Леонтьева, *Литература пионерской организации: идеология и поэтика*, s. 231-291, [Internet:] http://footnote.myxomop.com/pionery/leonteva_disser.pdf – 30 X 2010.

[41] Zob. *Положение о Всесоюзной…*. Szerzej na temat struktury organizacji pionierskiej, jej kierownictwa, kar i nagród zob. *Księga przewodnika…*, s. 32-40.

[42] Zob. С. Леонтьева, *Пионер…*.

2. пионеры стелют постели своими, а не чужими руками;

3. пионеры моются тщательно, не забывают мыть шею и уши, чистят зубы и помнят, что зубы – друзья желудка;

4. пионеры точны и аккуратны;

5. пионеры стоят и сидят прямо, не горбясь;

6. пионеры не боятся предлагать свои услуги людям;

7. пионеры не курят; курящий пионер уже не пионер;

8. пионеры не держат руки в карманах, ибо пионер, держащий руки в карманах, не всегда готов;

9. охраняют полезных животных;

10. помнят всегда свои обычаи и законы[43].

Przyjęcie w poczet pionierów odbywało się poprzez głosowanie na zebraniu oddziału pionierskiego lub drużyny. Nowy członek organizacji podczas apelu składał uroczystą obietnicę przestrzegania zasad, wypełniania obowiązków pioniera oraz otrzymywał atrybuty młodego leninowca: czerwony krawat pionierski oraz odznakę pionierską[44]. Najczęściej przyjęcie nowego członka do organizacji odbywało się w rocznicę komunistycznego święta, w ważnym historycznie miejscu, np. w rocznicę urodzin Lenina (22 kwietnia) – obok jego pomnika.

---

[43] „1. pionier nie wyleguje się rano w łóżku, ale wstaje od razu, jak wańka-wstańka; 2. pionierzy ścielą łóżka swoimi, a nie cudzymi rękami; 3. pionierzy dokładnie się myją, nie zapominają myć szyi i uszu, myją zęby i pamiętają, że zęby są przyjaciółmi żołądka; 4. pionierzy są dokładni i precyzyjni; 5. pionierzy stoją i siedzą prosto, nie garbiąc się; 6. pionierzy nie boją się oferować ludziom swoich usług; 7. pionierzy nie palą; palący pionier to już nie pionier; 8. pionierzy nie trzymają rąk w kieszeniach, ponieważ pionier, trzymający ręce w kieszeniach, nie jest zawsze gotów; 9. ochraniają pożyteczne zwierzęta; 10. zawsze pamiętają swoje zwyczaje i zasady". Zob. *Ibidem.*

[44] Przysięga pionierska brzmiała następująco: „Я, И. Ф., вступая в ряды Всесоюзной Пионерской организации, перед лицом своих товарищей, торжественно клянусь: горячо любить свою Родину; жить, учиться и бороться как завещал великий Ленин, как учит Коммунистическая партия; всегда выполнять законы пионеров Советского Союза". („Ja, imię i nazwisko, wstępując w szeregi Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej, w obliczu swoich towarzyszy, uroczyście przysięgam: gorąco kochać swoją Ojczyznę; żyć, uczyć się i walczyć, jak przykazał wielki Lenin, jak uczy Partia Komunistyczna; zawsze postępować według zasad pionierów Związku Radzieckiego"). Trzy końce krawata symbolizowały trwały związek trzech pokoleń: komunistów, komsomolców i pionierów oraz związki rodzinne osób należących do tych organizacji: dziadka, brata, wnuka. Odznaka pionierska kilkukrotnie była modyfikowana, zmieniało się m.in. przedstawione na niej hasło, został dodany wizerunek Lenina. Każda drużyna miała również swoją flagę. W skład atrybutów organizacji wchodziły także trąbka i bęben. Dźwięk trąbki zwoływał pionierów, a bęben towarzyszył im podczas pochodów i parad. Zob. szerzej hasło: *Пионерский галстук*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 367-368; hasło: *Пионерский значок*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 368; *Пионерская организация*, [Internet:] http://sovietschool.org.ru/Pioneer – 17 IX 2010; *Пионерские горн и барабан*, [Internet:] http://www.76-82.ru/school_pioneer/294.html – 17 IX 2010; *Положение о Всесоюзной…*; *Księga przewodnika…*, s. 40-49.

Zazwyczaj członkiem organizacji pionierskiej zostawało się w trzeciej klasie[45]. O wielkim entuzjazmie i radości, z jakim dzieci czekały na tę uroczystość, przekonują wspomnienia Jewgienija Sosnowskich. Generał sięga pamięcią do tego dnia, opisując uroczysty apel, podniosły nastrój, wyprasowane odświętne ubranie[46]. Przyjęcie w poczet pionierów odbywało się podczas oblężenia Moskwy przez Niemców. Mimo realnego zagrożenia ze strony wroga, który, jak przestrzegano, w pierwszej kolejności będzie likwidował komunistycznych aktywistów, nikt nie zrezygnował z przyjęcia do grona pionierów[47].

Komunistyczne wychowanie dzieci odbywało się poprzez współpracę struktur pionierskich ze szkołą[48] i rodziną. Szczególnie silny był związek organizacji z życiem szkolnym. Wychowanie pionierów w duchu wartości komunistycznych dokonywało się również przy współudziale organizacji sportowych, obronnych, społecznych i innych. Organizacja pionierska przybliżała dzieciom życie i działalność patrona – Lenina, jego towarzyszy oraz historię ruchu komunistycznego. Dzieci wychowywane były w duchu miłości do socjalistycznej Ojczyzny i nienawiści do jej wrogów. Zaszczepiano im oddanie ideom partii komunistycznej, wierność rewolucyjnym i proletariackim tradycjom narodu radzieckiego oraz socjalistycznemu internacjonalizmowi. W założeniu, ukierunkowanie wysiłków państwa na zbudowanie komunizmu wymagało ogólnonarodowego wysiłku, także ze strony najmłodszych. To dlatego ich wychowanie było zmilitaryzowane i miało wspierać wśród dzieci miłość do władzy radzieckiej i świadomość konieczności zbrojnej ochrony rewolucji. Walka miała stanowić

---

[45] Wiek przyjęcia nowego członka do organizacji oraz niektóre jej działania (organizowanie zawodów sportowych, rajdów, marszów, pochodów z elementami propagandy) wykazują podobieństwo do zmilitaryzowanej nazistowskiej organizacji Hitlerjugend. O wspomnieniach uroczystości (zdarzały się porównania tego dnia do początku nowego życia), a także odmowie przyjęcia w poczet pionierów (np. za pochodzenie, złe zachowanie) zob. hasło: *Прием в пионеры*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 419-420.

[46] Odświętne mundurki pionierów składały się z białej bluzki i granatowej spódniczki (dla dziewczynek), białej koszuli i granatowych spodni lub szortów (dla chłopców). Codzienny strój różnił się kolorem – ubierano błękitne bluzki / koszule. Zob. hasło: *Пионерская форма*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 367.

[47] Zob. Е. Сосновских, *День приёма в пионеры*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_869.html – 02 X 2008.

[48] Podstawowy cel szkoły radzieckiej został sformułowany jako „wychowanie młodego pokolenia na wszechstronnie rozwiniętych, kulturalnych ludzi, budowniczych i obrońców społeczeństwa komunistycznego". Podkreślano nierozerwalność wychowania i nauczania stanowiących dopełniające się składowe procesu pedagogicznego. Szkoła podstawowa została nazwana „najważniejszym ogniwem wychowania komunistycznego". Przewodnicy (вожатые) i pionierzy pracujący z najmłodszymi dziećmi mieli pozostawać w stałym kontakcie z nauczycielem i pomagać w realizacji programu naukowo-wychowawczego (np. prowadzić umoralniające pogadanki, organizować wycieczki przyrodnicze w celu wzbudzenia w dzieciach zainteresowania i miłości do przyrody, uczyć ćwiczeń gimnastycznych, zajmować się wychowaniem artystycznym malców, wyrabiać w nich pracowitość). Zob. szerzej: N. Panowa, *op. cit.* Na temat współpracy szkoły ze strukturami pionierskimi, opisywanej na podstawie autentycznych przykładów, zob. R. Brusniczkina, *Dyrektor szkoły a organizacja pionierska*, tłum. M. Czarniewicz, Warszawa 1954.

podstawowe zadanie pioniera, przy czym rozumiana była ona wieloaspektowo, także w sferze codziennego życia: np. jako walka o czystość rąk i szyi, walka ze szkodnikami w rolnictwie itd. Władza wykazywała również duże zainteresowanie zdrowiem dzieci, co miało także pragmatyczny charakter: podstawą zdolności do pracy było właśnie zdrowie[49].

Na temat potężnego oddziaływania ruchu pionierskiego na dzieci wypowiadała się Nadieżda Krupska, podkreślając, że angażuje on dzieci w tym wieku, gdy dopiero następuje kształtowanie się ich charakteru. W jej ujęciu, organizacja pionierska sprzyjała rozwojowi instynktów i nawyków społecznych oraz świadomości społecznej. Ponadto – jak pisała – ruch pionierski stawiał przed dziećmi dalekosiężny cel powszechnego wyzwolenia klasy pracującej, organizacji nowego porządku społeczeństwa, w którym nie byłoby podziału na klasy, ucisku czy eksploatacji. Pionierów należało uczyć nienawiści do niesprawiedliwości kapitalistycznego ustroju, choć Krupska nie zaprzeczała, że również ZSRR nie jest wolny od wszelkich przejawów wyzysku[50]. Pionierzy stanowili część systemu komunistycznego wychowania człowieka radzieckiego. Uczestniczyli w umacnianiu władzy radzieckiej poprzez współpracę z milicjantami, pogranicznikami i pracownikami politycznymi. W epoce stalinowskiej krzewiło się wśród nich donosicielstwo, które uważano za obowiązek obywatelski pioniera. Młody budowniczy komunizmu miał wyżej stawiać dobro socjalistycznej ojczyzny niż lojalność wobec rodziny. Rezultatem wpajania tych

---

[49] Zob. К. Гусарова, *op. cit.* W propagandowej publikacji z okresu stalinowskiego przekonywano: „W kraju radzieckim rośnie zdrowe i silne pokolenie. Troska o zdrowie i normalny rozwój fizyczny dziecka rozpoczyna się już od pierwszych dni jego życia". Zob. L. Chotiłowskaja, *op. cit.*, s. 12. Na potwierdzenie podano dane dotyczące licznie działających poradni kobiecych i dziecięcych oraz innych wyspecjalizowanych zakładów. Zob. *Ibidem*.

[50] Zob. Н. Крупская, *О журнале „Барабан"*, 1924 г., [w:] *Eadem*, *О детской литературе и детском чтении. Статьи и высказывания*, Москва 1954, s. 11-12. Krupska twierdziła, że zadaniem ruchu pionierskiego jest zapewnienie dzieciom wychowania komunistycznego, przy jednoczesnym pobudzeniu inicjatywy i twórczości dziecięcej. Podnosiła także znaczenie dobrowolnej dyscypliny w funkcjonowaniu organizacji. Miała ona wynikać z silnej woli i poważnego stosunku do życia członka kolektywu dziecięcego. Zob. N. Krupska, *Dyscyplina pionierska*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych…*, s. 101-102. Znaczenie ruchu pionierskiego Krupska upatrywała także w tym, że potrafi on zespolić dzieci we wspólnym przeżyciu (sprzyjać temu miały np. gawędy przy ognisku, wspólne gry; bliska znajomość szkolnych i domowych relacji kolegów; wspólna nauka, wspólne wycieczki, praca przy gazetkach ściennych; powiązanie pracy indywidualnej z pracą zespołową; wewnętrzna dobrowolna dyscyplina; praca społeczna). Wśród jego zadań wymieniała pogłębienie wiedzy, jaką daje szkoła, naświetlanie zagadnień walki klasowej, zagadnień narodowościowych, braterstwa proletariatu. Zob. N. Krupska, *Przemówienie na II Wszechzwiązkowym Zjeździe Pracowników Pionierskich* i *Ruch pionierski jako zagadnienie pedagogiczne*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych…*, s. 93-94 i 99-100. Pedagog przestrzegała, by pionierzy nie czuli się grupą uprzywilejowaną i nie zamykali się na nowych członków, ponieważ ruch powinien angażować jak największą liczbę dzieci. Krytykowała także postawę pychy wśród niektórych pionierów, którzy, mimo niewielkich zasług, uważali się już za wzór nie tylko dla dzieci, ale nawet dla dorosłych. Zob. Н. К. Крупская, *Борьба за знания – важнейшая задача пионерорганизации*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения…*, s. 541-542.

przekonań stały się liczne donosy na krewnych, w następstwie których byli oni zsyłani do łagrów. Za wzór pioniera został uznany Pawlik Morozow.

Głównym zadaniem organizacji pionierskiej było zaangażowanie dzieci w aktywną pracę polityczno-społeczną, przede wszystkim w pracę dla dobra wspólnego. Urzeczywistniało się to poprzez spotkania drużyn oraz liczne, częste prace społeczne. Pionierzy m.in. organizowali ekspedycje ukierunkowane na poznanie przyrody, prowadzili walkę z analfabetyzmem, brali udział w subbotnikach[51], zbiórce środków na zakup maszyn rolniczych, pomagali w kołchozach[52], zbierali złom, makulaturę, sadzili drzewa, zakładali szkolne muzea poświęcone Leninowi, organizowali wystawy i spotkania z komunistami oraz bohaterami pracy. Podczas II wojny światowej wielu pionierów wspomagało Armię Czerwoną na tyłach frontu, a w latach powojennych uczestniczyło w odbudowie kraju. W drużynach pionierskich działały kółka przyjaźni internacjonalistycznej[53]. Podczas prowadzonych zajęć dzieci dowiadywały się, jak wygląda struktura i działalność organizacji dziecięcych w innych

---

[51] Obok subbotników istniały także niedzielniki (воскресники). Określano w ten sposób dobrowolne, kolektywne wykonanie pożytecznej społecznie pracy w dany dzień tygodnia. Uczniowie i pionierzy byli wówczas angażowani np. do sadzenia drzewek, zbierania ziół, złomu, sprzątania terenu wokół szkoły. Zob. hasło: *Субботник*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 557; hasło: *Воскресник*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 76.

[52] W 1935 r. za pomoc w pracy w kołchozie, podjętą walkę o jak najwyższe plony i rozwój hodowli grupa pionierów otrzymała order Lenina i „Honorową Odznakę" („Знак Почёта"). Zob. Т. А. Куценко, С. А. Фурин, *op. cit.*

[53] Przyjaźń internacjonalistyczna była szczególnie wzmacniana podczas Międzynarodowego Tygodnia Dziecięcego. Dzieci zajmowały się wówczas sporządzaniem wystawy poświęconej Międzynarodowemu Ruchowi Dziecięcemu, zbierały informacje o zagranicznej organizacji, którą objęły opieką i działaniach, jakie podejmowały w celu nawiązania z nią ścisłej współpracy. W latach dwudziestych, gdy kwitła przyjaźń internacjonalistyczna, radziecka prasa publikowała informacje o działalności pionierskich grup za granicą. Szczególnie akcentowano cierpienia i heroizm zagranicznych pionierów, którzy dorastali w niesprzyjających warunkach wrogiego ich przekonaniom państwa. Stało to w jaskrawym kontraście z opieką i troską, jaką otaczano pionierów w ZSRR. Podkreślano, że w ZSRR dzieciom żyje się lepiej niż w krajach kapitalistycznych. W 1929 r. „Пионерская правда" opublikowała artykuł poświęcony amerykańskiemu pionierowi, który za swoją działalność został osadzony w więzieniu. Głośna kampania międzynarodowa doprowadziła do uwolnienia chłopca i przewiezienia go do ZSRR. Od 1932 r. zainteresowania dzieci starano się skierować w stronę „badania Związku Radzieckiego". Były wówczas organizowane ekspedycje mające na celu poznanie rodzimej ziemi. Odbywały się one pod hasłem: „Poznaj swój kraj!" („Узнай свою страну!"). Zainteresowanie międzynarodowym ruchem pionierskim osłabło na skutek większej uwagi poświęcanej radzieckim pionierom, w tym także pionierom-męczennikom (Pawlik Morozow, Kola Miagotin). Zob. К. Келли, *„Маленькие граждане большой страны": интернационализм, дети и советская пропаганда*, пер. Я Токаревой, „НЛО" 2003, № 60, [Internet:] http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/kelli.htm – 04 VIII 2008. Internacjonalistyczna przyjaźń to jeden z tematów powieści *Tajemnica wojskowa* (*Военная тайна*, 1935) Arkadija Gajdara. Choć jej akcja rozgrywa się w latach trzydziestych, to w utworze pobrzmiewa przeczucie wojny i zagrożenia, do jakiego należy być przygotowanym. W krymskim obozie Artek odpoczywają dzieci z różnych krajów, nawiązują się międzynarodowe przyjaźnie, umacnia się poczucie równości i braterstwa. Wspólne przebywanie z rówieśnikami z całego świata pozwala dowiedzieć się więcej o skomplikowanej sytuacji politycznej za granicami ZSRR.

państwach, prowadziły z nimi korespondencję. Radzieccy pionierzy nawiązali kontakt z organizacjami dziecięcymi w około 80 krajach.

Radziecka propaganda podkreślała dobrowolność członkostwa w organizacji pionierskiej, uwzględnianie wiekowych i indywidualnych zdolności dzieci, a także „szerokie wykorzystanie elementów romantyki i gry". W rzeczywistości duży wpływ na tak licznie zasilające szeregi pionierów dzieci miało prawo konformizmu, czyli zasada dowodu społecznego, zgodnie z którą dziecko akceptowało zachowanie możliwe do przyjęcia przez większość jego rówieśników. Ważną metodą wychowywania samodzielności i kolektywności było współzawodnictwo (walka o miano najlepszego oddziału, drużyny, miejskiej organizacji, itd.)[54]. Zajęcia dla dzieci były urozmaicone, tak aby ich atrakcyjność przyciągała osoby o różnych zainteresowaniach: organizowano zawody sportowe, rajdy piesze, ogniska, biwaki, pochody, obozy, festiwale, zloty; działały kółka naukowo-techniczne, liczne kółka zainteresowań, zespoły pieśni i tańca oraz teatry. Najsłynniejsze z pionierskich gier to „Błyskawica" („Зарница", gra wojskowo-sportowa)[55], „Złoty krążek" („Золотая шайба"), „Skórzana piłka" „Кожаный мяч"). Samorząd pionierski miał z kolei stanowić szansę na wypracowanie zdolności organizatorskich. Działalność organizacji pionierskiej uwzględniała właściwości danego kraju czy republiki, wprowadzając do programu zajęcia odpowiadające specyfice środowiska: uzbeccy pionierzy pomagali w uprawie bawełny, białoruscy – studiowali historię ruchu partyzanckiego, a gruzińscy – prowadzili akcję ochrony zabytków[56].

---

[54] Zob. szerzej: Т. А. Куценко, С. А. Фурин, *op. cit.* Warto podkreślić, że zastępowi i pedagodzy poruszali problem znudzenia ruchem pionierskim. Jako receptę wskazywano konieczność większej samodzielności członków drużyny, włączanie ich w proces planowania działań, realizowanie oddolnie wysuniętych pomysłów, rozwijanie inicjatywy w dzieciach. Zob. W. Karpielcewa, *Umiejętnie kierować inicjatywą pionierów*, „Вожатый" 1952, № 4, [w:] *O pracy organizacji pionierskiej. Wybór artykułów z czasopisma „Wożatyj"*, tłum. R. Muranyi, Warszawa 1954, s. 38-41. Zwracano także uwagę na zbyt duże zainteresowanie dzieci pionierskimi symbolami i atrybutami, co zacierało w nich sens uczestnictwa w ruchu. W drugiej połowie lat dwudziestych zbyt duże zaangażowanie dzieci w pracę społeczną, poświęcanie jej nawet 80 (!) godzin w tygodniu prowadziło do pogarszania się zdrowia i większej zachorowalności młodych aktywistów. Zob. hasło: *Пионерская организация*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 364-365.

[55] Celem gry było przybliżenie dorastającemu pokoleniu rewolucyjnych i bojowych tradycji narodu radzieckiego, a także wykształcenie w nim specjalistycznych nawyków i umiejętności. O zasadach gry, wspomnieniach byłych graczy zob. hasło: *„Зарница"*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 155-156.

[56] *Księga przewodnika pionierskiego* zawiera szeroki wybór zajęć możliwych do przeprowadzenia z pionierami. Oprócz typowo sprawnościowych działań (znalazły się wśród nich np. budowa silniczka elektrycznego, najprostszego szybowca, anteny i uziemienia, wywoływanie zdjęć, robótki na drutach, ale także praca w kołchozie), zaproponowano zaangażowanie pionierów w działania na rzecz przyrody (zakładanie sadu, szczepienia drzewek, uprawy doświadczalne, hodowla zwierząt, ich obserwacja). Osobny rozdział poświęcono zorganizowaniu pionierom czasu wolnego w lecie – w mieście i na wsi.

Pionierzy byli częstymi bohaterami radzieckich plakatów. Na plakacie z 1925 roku na honorowym miejscu umieszczono pionierów obok karmiącej matki, co miało przekonywać, że organizacja pionierska pomaga w procesie wychowywania najmłodszych. W kolejnym dziesięcioleciu pionierzy zwracali się z apelem do rówieśników, namawiając ich do walki o interesy klasy robotniczej, angażowania najmłodszych w szeregi oktiabriat, uprawiania sportu, bycia gotowym do przejęcia obowiązków komsomolców. Plakaty podkreślały również, że pionier prowadzi zdrowy styl życia i dlatego nie pali papierosów[57].

Uwzględniając powyższe aspekty działalności organizacji, należy podkreślić, iż rzeczywistość daleka była jednak od tak jednoznacznie pozytywnej oceny ruchu. Władimir Czekmariow, wspominając dziecięce lata, nierozłącznie związane z pionierami, napisał, że struktury biurokratyczne organizacji były bardzo rozgałęzione, co stwarzało pole do nadużyć. Kierownicy jeździli na różnorodne zagraniczne koncerty, również część pionierów czerpała z uczestnictwa w ruchu podobne korzyści. Jednak ogromna większość pionierów realizowała swoje zainteresowania w środowisku lokalnym. Autor scharakteryzował uczestnictwo w poszczególnych sekcjach i kółkach jako dobrowolno-przymusowe, co pokazuje, że dzieci oprócz realizowania swoich pasji, musiały także uczestniczyć w zajęciach, których profil niekoniecznie zgadzał się z ich zainteresowaniami. Szczególnie praca w redakcji gazetki ściennej dla większości pionierów była daleka od spełnienia ich marzeń[58]. Powyższe przykłady udowadniają, że władze kreowały wyidealizowany, mityczny wizerunek organizacji pionierskiej.

We wspomnieniach powojennego dzieciństwa pojawiały się opinie, że organizacja pionierska była dobrym pomysłem, ponieważ organizowała dzieciom czas wolny, a propaganda nie była zbyt natrętna: „Не знаю, как все, но я очень хотел стать пионером, а позднее комсомольцем”[59] – napisał Walentin Gaft. Podobną opinię

Opracowanie zawiera liczne przykłady proponowanych działań z dokładnymi instrukcjami i wskazówkami dla ich przeprowadzenia. Zob. *Księga przewodnika…*, s. 51-298.

[57] Zob. *Альбом „Материнство и детство…*.

[58] Autor w swoich wspomnieniach przytacza zabawne sytuacje związane z członkostwem w organizacji pionierskiej, oddziale timurowskim, politycznie „ustawione” gry z wiadomym rezultatem, kreatywne tworzenie postaci w kółku dramatycznym, nocne wyprawy nad morze podczas pobytu w Arteku, żarty i figle, które temu towarzyszyły. Zob. В. Чекмарев, *Записки Бывшего Пионера*, [Internet:] http://fan.lib.ru/c/chekmarew_w_a/text_0130.shtml – 02 X 2008. Archiwalne gazetki ścienne pionierów tworzone podczas pobytu w obozach zob. *Стенгазеты (архив)*, [Internet:] http://comissars.ru/7-arhive-listing-all-users/12-wall-newspaper-arhives.html – 30 X 2010.

[59] „Nie wiem, jak wszyscy, ale jak bardzo chciałem zostać pionierem, a potem komsomolcem”. Zob. В. И. Гафт, *Сад забытых воспоминаний*, Москва 1999, s. 14. Podaję za: М. В. Ромашова, *Репрезентация советского детства в мемуарной литературе рубежа XX и XXI веков*, [w:]

wyraził Siergiej Kara-Murza: „Все мы в школе были пионерами… никакой идеологией нас не давили, а пользы было много”[60]. Wielu autorów przyznało, że wstąpienie w szeregi pionierów było tożsame z większą odpowiedzialnością i poczuciem dojrzewania, szybszego stawania się dorosłym. W celu zwiększenia siły przekonywania i znalezienia zrozumienia u czytelnika autorzy nierzadko posługują się zaimkiem „my”, co ma świadczyć o powszechności takiego zachowania:

> Все поголовно мы были пионерами, а затем комсомольцами, активно участвуя в общественной работе. Мы готовы были биться с поджигателями войны, абсолютно уверенные в том, что нет более счастливого места, чем наша страна, где „так вольно дышит человек”. Мы верили в то, что страну окружают враги. Верили в лесозащитные полосы, в каналы, которые превратят пустыни в цветущие сады, в великие стройки коммунизма[61].

W 2005 roku firma Notamedia uruchomiła stronę internetową „76-82. Encyklopedia naszego dzieciństwa” („76-82. Энциклопедия нашего детства”), którą poświęcono wspomnieniom osób urodzonych w latach 1976-1982. Projekt jest przeznaczony dla wszystkich, których dzieciństwo przypadło na lata istnienia ZSRR. Strona jest ciągle uaktualniana, a nowe wspomnienia trafiają tam dzięki kolejnym gościom, którzy z nostalgią i uśmiechem wspominają swoje dziecięce lata. Wśród wspomnień znajdują się także wpisy dotyczące organizacji pionierskiej i organizowanych przez ruch obozów letnich. Oto jak opisano marzenia radzieckich dzieci i ich często humorystyczne zachowania:

> Они мечтали о детской импортной железной дороге, говорящей кукле, пахнущих фруктами фломастерах и удивительных жевательных резинках, называемых „бабл-гам”. Они созывали друзей и съедали за день горы котлет, приготовленных родителями на неделю, втихаря наряжались в вещи, купленные „на вырост”, (…) разбавляли фломастеры

„Вестник Пермского университета” 2005, Вып. 5. История, s. 56-65, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=58605 – 05 VIII 2008.

[60] „Wszyscy w szkole byliśmy pionierami… żadną ideologią nas nie dręczyli, a pożytku było dużo”. Zob. С. Г. Кара-Мурза, *„Совок” вспоминает*, Москва 2002, s. 84. Podaję za: М. В. Ромашова, *op. cit*.

[61] „Wszyscy jak jeden byliśmy pionierami, a potem komsomolcami, aktywnie uczestnicząc w pracy społecznej. Byliśmy gotowi bić się z podżegaczami wojny, absolutnie przekonani, że nie ma bardziej szczęśliwego miejsca, niż nasz kraj, gdzie «tak swobodnie oddycha człowiek». Wierzyliśmy w to, że kraj otaczają wrogowie. Wierzyliśmy w ochronne pasy leśne, w kanały, które przekształcą pustynie w kwitnące ogrody, w wielkie budowle komunizmu”. Zob. А. Н. Юзефович, *Команда молодости нашей (записки строителя)*, Пермь 1997, s. 15. Podaję za: М. В. Ромашова, *op. cit*.

одеколоном, чтобы те дольше писали, и ели пасты „Ну, погоди!” и „Чебурашка”, потому что они вкусно пахли[62].

Podczas II wojny światowej pionierzy angażowali się w walkę z okupantem. Na tyłach zbierali środki na fundusz obronny, ubrania dla żołnierzy, zastępowali na polach i w fabrykach tych, którzy poszli na front. Pomagali także przy pielęgnacji rannych oraz występowali w szpitalach z koncertami. Nierzadko pionierzy aktywnie walczyli z wrogiem, wstępując do oddziałów partyzanckich. Byli tam głównie zwiadowcami i dywersantami. Ponad 20 tysięcy pionierów za bohaterski udział w walkach zostało odznaczonych medalem „Za obronę Moskwy” („За оборону Москвы”), a czworo otrzymało tytuł Bohatera Związku Radzieckiego[63]. Pionierzy, którzy walczyli podczas

[62]„One marzyły o dziecięcej kolejce z importu, mówiącej lalce, flamastrach pachnących owocami i zadziwiających gumach do żucia, nazywanych «bubble gume». One wołały przyjaciół i zjadały w ciągu dnia góry kotletów, które rodzice przygotowali na tydzień, cichaczem ubierając się w rzeczy kupione «na wyrost», rozcieńczały flamastry wodą kolońską, żeby dłużej pisały, i jadły pasty «Wilk i zając» i «Kiwaczek», dlatego, że smacznie pachniały”. Zob. 76-82. *Энциклопедия нашего детства*, [Internet:] http://www.76-82.ru/project/ – 20 IX 2010. Pojawiają się tam również wspomnienia dotyczące pobytu na obozach letnich, zawierające m.in. wyznania na temat zwyczajów panujących na stołówce, pierwszych prób z alkoholem, niebezpiecznych zabaw, głodu, a nawet wulgarnych napisów i rysunków w toaletach, będących „podręcznikiem” przekleństw dla najmłodszych. Zob. *Пионерский лагерь*, [Internet:] http://www.76-82.ru/forum/viewtopic.php?t=405 – 30 X 2010. Zob. także: *О проекте*, [Internet:] http://www.76-82.ru/project/ – 28 VII 2011. Szerokie spojrzenie na wychowywanie dzieci w ZSRR zawiera książka: K. Weaver, *Russia's Future. The Communist Education of Soviet Youth*, New York 1981. Autorka naświetliła w niej codzienne życie radzieckich dzieci, fenomen pionierów-bohaterów, struktury i programy ruchu pionierskiego, działalność analogicznych organizacji w innych państwach. W książce przytoczono liczne rozmowy autorki z dziecięcymi informatorami.

[63] Zob. О. Камакин, *op. cit*. Jednym z takich bohaterskich pionierów był Lonia Golikow (1926-1943), zwiadowca w oddziale partyzanckim. W poświęconym mu haśle w *Radzieckiej Encyklopedii Wojennej* można przeczytać, że uczestniczył w wysadzeniu 2 mostów kolejowych i 12 drogowych, spaleniu 2 magazynów i 10 samochodów z amunicją. Szczególnie odznaczył się podczas ataku na wrogie garnizony w kilku wsiach. Towarzyszył taborowi z żywnością, która miała pomóc przetrwać oblężonemu Leningradowi. Nastoletni bohater zginął w walce. Został odznaczony Orderem Lenina, Orderem Czerwonego Sztandaru i medalem „Za odwagę”. Zob. *Голиков Леонид Александрович*, [Internet:] http://www.hrono.ru/biograf/bio_g/golikov_lenya.html – 02 X 2008. W opowiadaniu o Golikowie jego postawa jest chwalona od wczesnych lat dzieciństwa. Gdy ojciec zachorował, młody pionier zastąpił go w pracy, był przyuczany do pracy na dźwigu. Szczególnie warto zwrócić uwagę na uczucia, jakie targały chłopcem, gdy hitlerowcy zniszczyli jego pionierski znaczek i czapkę: „Нет, не пилотку со звёздочкой, не пионерский значок растоптал этот долговязый фашист, Лёньке казалось, будто гитлеровец наступил ему на грудь своим каблуком и давит так, что невозможно вздохнуть”. („Nie, nie furażerkę z gwiazdką, nie pionierski znaczek rozdeptał ten niezgrabny faszysta, Lionce się wydawało, jak gdyby hitlerowiec nadepnął mu na piersi swoim obcasem i przyciskał tak, że nie można było odetchnąć”). Przyjęcie w szeregi partyzantów było spełnieniem jego wielkiego marzenia. Bez żadnego wahania zastrzelił niemieckiego generała, za co otrzymał tytuł Bohatera ZSRR. Jego imię nosił jeden z okrętów radzieckiej floty. Zob. Ю. Корольков, *Пионеры-Герои. Леня Голиков*, [Internet:] http://www.blokada.otrok.ru/golikov/index.htm – 16 IX 2010. Bohaterską pionierką była Juta Bondarowskaja, zwiadowca. Została ukazana jako dzielna, odważna dziewczynka, dumna z przynależności do pionierów, podtrzymująca na duchu współtowarzyszy: „Возвращаясь с задания, сразу повязывала красный галстук. И словно силы прибавлялись! Юта поддерживала усталых бойцов звонкой пионерской песней, рассказом о родном своем Ленинграде...”. („Wracając z zadania, od razu zawiązywała czerwony krawat. I jakby sił jej przybywało! Juta wspierała zmęczonych żołnierzy dźwięczną pionierską piosenką, opowiadaniem o swoim rodzinnym Leningradzie…”). Pionierzy byli nie tylko zwiadowcami i pomocnikami partyzantów, brali również udział w bezpośredniej

Wielkiej Wojny Ojczyźnianej, są przedstawiani jako niezwykle mężni, nieustraszeni, nad wiek dojrzali obrońcy ojczyzny dokonujący wielkich czynów (z pewnością nieraz pozornych lub celowo ubarwionych czy udramatyzowanych). Nawet gdy byli torturowani, zachowywali się godnie i z odwagą przyjmowali cierpienie. Ich postacie były mitologizowane i wykorzystywane przez radziecką propagandę do podkreślenia odwagi i wysokich wartości moralnych dorastającego pokolenia. Bohaterskim pionierom poświęcono liczne piosenki. Zwracano w nich uwagę na męstwo i wytrwałość młodych obywateli oraz obiecywano ich naśladowanie:

> Мы в жизни, мой друг и ровесник,
> Дорогой героев пойдём.
> Подвиги их мы запомним, как песню,
> И сами ее допоём![64].

W procesie kształtowania świadomości pionierów niezwykle istotne było wychowawcze oddziaływanie literatury. Członkowie organizacji pionierskiej stali się bohaterami wielu propagandowych utworów o odpowiednio wyartykułowanej problematyce, skierowanych do najmłodszych czytelników[65].

Działalność organizacji pionierskiej charakteryzowała się znaczną liczbą spotkań okolicznościowych, scenariusz których przewidywał wykorzystanie w trakcie zebrania tekstów poetyckich, piosenek, zainscenizowanych scenek. W pionierskim rytuale wiersze spełniały funkcję ideologiczną, wyrażając i wpajając zarówno wykonawcy, jak i odbiorcy pozycję ideologicznego „my". Joseph Campbell nazwał rytuał żywą inscenizacją mitu; uczestnictwo w rytuale jest uczestnictwem w micie[66]. Bardzo istotne było zrytmizowanie wierszy, ponieważ często uczono się ich na pamięć.

---

walce z wrogiem. Sylwetki kilkunastu bohaterskich pionierów zostały przedstawione w artykule: *Пионеры Герои*, [Internet:] http://molodguard.narod.ru/heroes1.htm – 02 X 2008. O „młodych mścicielach", białoruskich pionierach zob. *Пионеры-герои: Очерки*, [Internet:] http://www.lib.ru/PRIKL/PIONERY/pionger.txt – 02 X 2008. Niechęć do bohaterskich pionierów oraz wzmacnianie ich kultu poprzez zakładanie albumów ku ich pamięci opisuje Oleg Pawłow w powieści *Uczniowie* (*Школьники*). O bohaterskich pionierach powstają anegdoty, często bardzo złośliwe, wyśmiewające ich rzekome, bohaterskie czyny, co można uznać za sprzeciw wobec wyjątkowo natrętnej i wyolbrzymiającej te zasługi propagandy. Zob. Н. Акрин, *Вова Шпырзбышев – пионер-герой!*, [Internet:] http://www.litkonkurs.ru/?dr=45&tid=42077 – 08 IX 2010; *Пионеры-герои*, [Internet:] http://www.tema.ru/rrr/pionery/ – 16 IX 2010.

[64] „My w życiu, mój przyjacielu i rówieśniku, / Drogą bohaterów pójdziemy. / Ich bohaterskie czyny zapamiętamy jak piosenkę, / I sami ją dośpiewamy!". Zob. С. Гребенников, Н. Добронравов, *Песня о пионерах-героях (1962)*, [Internet:] http://www.pakhmutova.ru/songs/reds.shtml – 16 IX 2010.

[65] Zob. szerzej: Rozdział VI (podrozdział *Pionier jako bohater literatury dla dzieci*) niniejszej rozprawy.

[66] Zob. J. Campbell, B. Moyers, *Potęga mitu. Rozmowy B. Moyersa z J. Campbellem*, oprac. B. S. Flowers, tłum. I. Kania, Kraków 1994, s. 136.

Należy podkreślić brak możliwości indywidualnej interpretacji tekstu, ponieważ istniał tylko jeden wariant jego przedstawienia, a wydźwięk utworu był obecny w samym tekście. Szczególnie interesujące są wiersze, które deklamowano podczas rytuału przyjęcia w poczet pionierów. Rytuał ten przypominał obrzęd inicjacji, wstępowania w kolejny, wyższy krąg wtajemniczenia. Motywy wierszy są ograniczone, proste i zrozumiałe, co miało ułatwić ich recepcję przez szeroki krąg odbiorców. Koncentrują się one na wspólnocie idei pionierów, którzy są spadkobiercami dziedzictwa komunistycznych przywódców („Пионер – это сын Комсомола, / Пионер – это внук Ильича”)[67]. Poruszają także temat ciągłości, następstwa pokoleń, które łączą te same cele. Utwory podkreślają nowy status ucznia i towarzyszące mu emocje oraz podniosłość chwili. Przedstawiają również pole aktywności pioniera. Radość z przyjęcia do organizacji, związany z tym nowy status i czekające pioniera obowiązki zostały wyrażone w poniższym, bardzo emocjonalnym, wierszu:

> Мы от радости стали крылатыми,
> Наше счастье попробуй измерь! (…)
> Теперь для всех я в жизни
> Обязан быть примером,
> А ну-ка солнце брызни,
> Я принят в пионеры.
> Этот день – из лучших лучший,
> Мы его запомним свято (…)[68].

Leontjewa zauważyła, że formy i praktyki dziecięcej obrzędowości przypominały obrzędowość dorosłych. Dzieci uczestniczyły w powszechnych świętach państwowych (Dniu Zwycięstwa, Święcie Rewolucji Październikowej), świętach organizacji pionierskiej, świętach szkolnych i obozowych. Ich obecność podczas parad, demonstracji i mityngów, ale także podczas „czerwonych ślubów” miała podkreślać aktywną obecność najmłodszego pokolenia w radzieckiej społeczności. Podkreślano także wychowawcze oddziaływanie świąt[69]. Na każdy obrzęd składały się rytuały:

[67] „Pionier – to syn Komsomołu, / Pionier – to wnuk Iljicza”.
[68] „Radość nas uskrzydliła, / Spróbuj zmierzyć nasze szczęście! (…) / Teraz dla wszystkich w życiu / Zobowiązany jestem być przykładem, / No zaświeć słońce, / Zostałem przyjęty do pionierów. / Ten dzień – najlepszy z najlepszych, / Święcie go zapamiętamy (…)”. Zob. С. Г. Леонтьева, *Поэзия…*.
[69] Święto przeciwstawia się życiu potocznemu ujętemu w system zakazów, ukazując różnicę między tym, co święte, a tym, co świeckie. Jak napisał Roger Caillois: „Mdłej ciągłości święto przeciwstawia (…) wybuchowość; powszedniemu powtarzaniu tych samych zajęć i trosk – frenetyczne uniesienie; spokojnym pracom, gdy każdy trudzi się na własną rękę – potężne tchnienie zbiorowego szału;

zbiórka z ustawieniem oddziałów, sprawdzenie obecności, raport, podniesienie flagi, wystąpienie kierownika zbiórki, wyniesienie sztandaru, przejście oddziału połączone ze śpiewem pionierskiej piosenki i inne. W latach sześćdziesiątych tryb przeprowadzania obrzędów został ostatecznie ustalony, o czym świadczyły liczne pomoce metodyczne zawierające scenariusze takich uroczystości[70].

Ważną częścią radzieckiego pionierskiego dzieciństwa były piosenki. Ich bogaty wybór ukazywał się w masowych pionierskich śpiewnikach. W latach dwudziestych i trzydziestych o pionierach mawiano: „idą i śpiewają". Podczas obrzędów za pomocą

---

rozproszeniu społeczeństwa – jego skupienie; beznamiętnej rutynie rozluźnionych faz istnienia – gorączkowość chwil szczytowego napięcia". Zob. R. Caillois, *Sacrum wykroczenia: teoria święta*, [w:] *Idem*, *Człowiek i sacrum*, tłum. A. Tatarkiewicz, E. Burska, Warszawa 1995, 109. Święto stanowi punkt kulminacyjny życia społecznego w przestrzeni religijnej i gospodarczej, jednocześnie oczyszczający i odnawiający społeczeństwo. Podczas świąt dokonywana jest także inicjacja – przyjęcie nowych członków do wspólnoty. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 107-140. Jean Duvignaud stwierdził, że zbiorowe akty uczestnictwa (rozprawa sądowa, odsłonięcie pomnika, nabożeństwo, święto itd.) upodabniają społeczeństwo do teatru. Ich uczestnicy odgrywają w nich role według scenariusza, którego nie są w stanie zmienić, ponieważ nie można uchylić się od wypełniania wyznaczonej roli. Tym samym owe zbiorowe akty uczestnictwa sugerują ciągłość między ceremonią społeczną a ceremonią dramatyczną. Jednocześnie należy zaznaczyć, że sytuacja dramatyczna przedstawia działanie w celu nadania mu charakteru symbolicznego, a sytuacja społeczna nadaje rolom społecznym kształt realny, co ma prowadzić do potwierdzenia jej zdolności działania oraz do przekształcenia własnych struktur. Zob. szerzej: J. Duvignaud, *Ceremonia społeczna i ceremonia teatralna*, [w:] *Antropologia widowisk*, wstęp i red. L. Kolankiewicz, Warszawa 2005, s. 197-202. Jak zauważyła Maria Paula Stasiakiewicz: „Święto ma tę właściwość, że jest przez daną społeczność «obchodzone», tj. w określonym czasie nadchodzi i wymaga określonych, przewidzianą tradycją działań. Dzięki świętom społeczność przeżywa momenty zespolenia, duchowej wspólnoty i radości, odnowy wartości, które są dla niej ważne. Święto ma też tę właściwość, iż świętują wszyscy – wszyscy członkowie danej społeczności w czasie świątecznym są bardziej skłonni do kontaktu na zasadzie «równy z równym» niż ma to miejsce w powszednich dniach codziennego trudu". Zob. M. P. Stasiakiewicz, *Kisiel w muzeum. O teoretycznych podstawach stosowania działań artystycznych we wspieraniu rozwoju małego dziecka*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. II, *Praktyki artystyczne*, red. M. Karasińska, Poznań 2009, s. 23.

[70] Zob. *Ibidem*. Stosunek dzieci do radzieckich świąt i rytuałów ewoluował: jeśli bezpośrednio po rewolucji widok dzieci na ulicach wynikał ze spontanicznej reakcji na rozgrywające się wydarzenia i chęci zaspokojenia ciekawości, to wkrótce ich udział w mityngach stał się częścią obowiązku szkolnego. Począwszy od okresu odwilży, ideologiczna funkcja święta przeplatała się z funkcją rozrywkową. W latach trzydziestych i czterdziestych dzieci miały świadomość podniosłości „czerwonych dni z kalendarza", natomiast od lat sześćdziesiątych większe znaczenie zaczęły odgrywać elementy rozrywki. Dzieci postrzegały święta jako „dni wolne", „radosne wydarzenia", „rodzinne dni", łączyły je ze „smacznym jedzeniem", uroczystymi ubraniami i otrzymywaniem od rodziców pieniędzy. Od końca lat pięćdziesiątych coraz większe znaczenie zaczęto przywiązywać do świętowania „apolitycznych dni": Dnia Elementarza, Dnia Nauczyciela, urodzin, Pierwszego Dzwonka, Ostatniego Dzwonka. Zaobserwować można było również „prywatyzację" świąt państwowych: w latach czterdziestych władze opowiadały się za rozdzieleniem manifestacji dzieci i dorosłych podczas demonstracji z okazji 1 Maja czy Święta Rewolucji, natomiast w latach pięćdziesiątych za „normę świąteczną" zaczęto uważać grupę dorosłych wraz z dziećmi. Można to uznać za uświadomienie sobie przez władze, że stalinowska forma święta zdezaktualizowała się, dlatego konieczne było bardziej nowatorskie podejście. Pokolenie, które wychowało się w epoce poststalinowskiej, nie zwracało dużej uwagi na polityczne akcje podczas świąt; ważniejsze były dla nich wolne dni spędzane wśród rodziny i przyjaciół oraz smaczne jedzenie. Zmiany w kulturze świętowania zapoczątkowane w latach pięćdziesiątych przyczyniły się do rozpadu tej kultury, na odnowienie której były zorientowane. Zob. szerzej: К. Келли, С. Сиротинина, *«Было непонятно и смешно»: праздники последних десятилетий советской власти и восприятие их детьми*, „Антропологический форум" 2008, № 8, s. 258-299, [Internet:] http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/008/08_05_kelly-sirotinina_k.pdf – 29 I 2012.

piosenek przedstawiono oddział, skandowano jego nazwę i hasło. Każdy oddział posiadał także własną piosenkę. Często wybierany utwór związany był z nazwą oddziału (np. oddział „Pochodnia” [„Факел”] wybrał na swoją piosenkę utwór pt. *Ognisko* [*Костёр*]). Piosenki stanowiły odrębny semantyczny fragment obrzędu, który ugruntowywał w świadomości dziecka przywiązanie do znaków i wartości komunistycznego państwa. Już w pierwszych piosenkach powstałych po rewolucji, zaimek „ja”, charakterystyczny dla piosenek ludowych, został zastąpiony zaimkiem „my”. Świadczyło to o kolektywności i dużym znaczeniu przywiązywanym do wspólnych interesów grupy. Przed wojną i podczas niej największą popularnością cieszyły się marsze, natomiast w latach powojennych – mniej oficjalne, kameralne piosenki śpiewane z towarzyszeniem gitary przy ognisku. Tematycznie piosenki pionierskie można podzielić na utwory o ojczyźnie, pionierach i przyjaźni[71]. Utwory te nawołują do aktywności i opiewają pracę. Często dokonywano przeróbek piosenek skautowskich, zostawiając główny, znajomy powszechnie motyw, i zapełniając utwór komunistyczną treścią. Usuwano z niego to, co nie odpowiadało ideologii; tak stało się np. z popularną skautowską piosenką pt. *Ziemniak* (*Картошка*)[72]. W latach dwudziestych powstawały piosenki o życiu robotników i chłopów, wspominano także o tych, którzy zginęli w rewolucyjnej walce za socjalistyczną ojczyznę. Pionierzy występowali w nich jako aktywiści i bojownicy o dzieło Lenina. W piosenkach z lat trzydziestych pojawia się motyw sławienia potęgi ZSRR przejawiającej się odkrywaniem nowych terytoriów, związanej z sukcesami radzieckich lotników, geologów i odkrywców polarnych. Wiele piosenek poświęconych było także bezkresnym przestrzeniom i pięknu rodzimego kraju. Okres powojenny charakteryzował się dużą liczbą utworów opiewających pokój i siłę niepodzielnego państwa radzieckiego. Od lat siedemdziesiątych w piosenkach coraz częściej pojawiały się motywy życia szkolnego[73].

Organizacja pionierska mogła pochwalić się bardzo dobrze rozwiniętą bazą, w skład której wchodziło kilka tysięcy pałaców i domów pionierów. W pałacach pionierów młodzi leninowcy mogli rozwijać swoje zainteresowania i zdolności dzięki działającym tam kółkom, klubom, kolektywom twórczym i sekcjom sportowym.

[71] Zob. С. Леонтьева, *Песня в пионерской обрядности*, [Internet:] http://www.astrasong.ru/c/science/article/489/ – 02 X 2008. O pionierskich piosenkach jako części rytuału zob. С. Леонтьева, *Литература…*, s. 156-167.
[72] Tekst skautowskiej piosenki oraz jego pionierską przeróbkę zob. *Картошка*, [Internet:] http://a-pesni.golosa.info/baby/kartochka-p.htm – 16 IX 2010.
[73] Zob. С. Леонтьева, *Литература…*, s. 62-72.

Organizowano tam również choinkę – główną ceremonię roku[74]. Pałace i domy pionierów stanowiły bazę organizacyjno-metodyczną do pracy z pionierami i kadrami pionierskimi. Po zmianie systemu pałace zostały przekształcone w instytucje dodatkowej edukacji pozaszkolnej, a ich nazwę zazwyczaj zmieniano na centra (pałace) twórczości dziecięcej i młodzieżowej[75].

Organizacja pionierska dysponowała również dobrze rozbudowaną siecią wypoczynkowych obozów pionierskich. Obozy pionierskie były organizowane podczas letnich wakacji przez organizacje komsomolskie, gospodarcze, kołchozy, sowchozy, instytucje ochrony zdrowia i inne podmioty. Miały różne profile w zależności od miejsca, w których się odbywały, i zainteresowań dzieci, które w nich uczestniczyły: obozy sportowe, wojskowo-sportowe, turystyczne, młodych techników, geologów, miejskie, wyjazdowe, sanatoryjne, kołchozowe, obozy pracy i odpoczynku. W Związku Radzieckim funkcjonowało kilkadziesiąt tysięcy obozów pionierskich, w których co roku odpoczywało około 18 milionów dzieci. Największym i najsłynniejszym z nich był Artek[76]. Bardzo prestiżowy był także obóz „Orzełek" („Орлёнок") w Kraju Krasnodarskim oraz „Ocean" („Океан", Kraj Primorski)[77]. Po upadku ZSRR część obozów przekształcono w dziecięce sanatoria, inne zostały zamknięte. W obozach pionierskich rozgrywa się akcja wielu utworów (np. *Tajemnica wojskowa* Arkadija Gajdara), filmów (np. *Pasażer z „Ekwatoru"* [*Пассажир с „Экватора"*, 1968], reż. Aleksandr Kuroczkin; *Wakacje Pietrowa i Wasieczkina, zwykłe*

[74] Zob. C. Kelly, *Children's World…*, s. 552-553.

[75] O obecnych kierunkach działalności Moskiewskiego Domu Twórczości Dziecięcej zob. *Московский городской Дворец детского (юношеского) творчества*, [Internet:] http://www.dvorec-online.ru/ – 08 IX 2010.

[76] Ten wzorcowy obóz pionierski w licznych publikacjach, wspomnieniach i utworach ukazywano jako raj radzieckiego dziecka, umiejętnie konstruowany przez kolejne dziesięciolecia. Wykreowany wizerunek obozu miał przekonać społeczność zagraniczną o opiece i trosce, jaką otacza najmłodszych władza radziecka, która powołała do życia tę dziecięcą Arkadię. Mityczną forma owego raju można uznać za instrument służący zniewalaniu dziecięcej świadomości i zafałszowaniu prawdziwego obrazu rzeczywistości. W tym kontekście mit można rozumieć jako formę przekazu, konstrukcję światopoglądową porządkującą obraz dziecięcego świata. Artek był niewątpliwie pomysłem Arkadii radzieckiego dzieciństwa, jednak przekształcił się w utopię, podobnie jak cały ustrój komunistyczny. Catriona Kelly stwierdziła, iż powierzchowne radzieckie wyobrażenia szczęśliwego dzieciństwa bardzo przypominały wyobrażenia chrześcijańskiego raju. Wśród „rajskich miejsc" radzieckiej propagandy badaczka wymieniła m.in. Artek, w którym przykładne radzieckie dzieci cieszyły się życiem w czarodziejskim południowym ogrodzie pod niebieskim niebem, w otoczeniu uwielbianych wodzów. Zob. szerzej: К. Келли, *Советский Союз – рай для детей?*, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=58601 – 23 VI 2010. Szerzej na temat Arteku zob. mój artykuł: A. Wrońska, *Mit Arteku jako arkadia radzieckiego dzieciństwa*, [w:] *Dziecko a świat dorosłych*, red. nauk. M. Duda, B. Gulla, Kraków 2009, s. 143-164.

[77] Zob. Т. А. Куценко, С. А. Фурин, *op. cit*.

i nieprawdopodobne [*Каникулы Петрова и Васечкина, обыкновенные и невероятные*, 1984], reż. Władimir Alenikow).

Na początku lat siedemdziesiątych w ZSRR wydawano 28 gazet pionierskich (o łącznym nakładzie przekraczającym 17 milionów egzemplarzy) oraz 35 dziecięcych czasopism pionierskich: do najpopularniejszych należały gazeta „Пионерская правда”, czasopisma „Пионер”, „Костёр”, „Юный техник”. Dla zastępowych i pracowników struktur pionierskich przeznaczone było czasopismo metodyczne „Вожатый”. W radiu i w telewizji emitowano audycje dla pionierów. Na kilkudziesięciu wyższych uczelniach pedagogicznych kształcono metodyków do pracy z pionierami. Wiele uwagi kwestiom tej organizacji poświęcano podczas licznych konferencji naukowych i posiedzeń katedr pedagogicznych[78].

Przypominając etapy rozwoju tego masowego ruchu dziecięcego, koordynator moskiewskiej rady miejskiej organizacji pionierskiej Dmitrij Lebiediew zwrócił uwagę przede wszystkim na jego zalety i pozytywną rolę w formowaniu osobowości. Awangardowa organizacja, zrzeszająca początkowo dzieci robotników i chłopów, zaczęła się upaństwawiać i stawać się organizację masową. Wspominając o sprzecznościach w ruchu pionierskim i problemach, z jakimi się stykał, Lebiediew wyjaśnił, iż na przestrzeni kilkudziesięciu lat istnienia organizacji podejmowano próby zmian. Modernizacja struktur była w czasach radzieckich czymś niezwykłym. W jego opinii organizacja pionierska miała szansę przeprowadzenia pełnej reorganizacji swoich struktur, poprzez osiągnięcie większej samodzielności i autonomiczności, gdyby nie zmiany lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych[79].

Po pieriestrojce organizacja pionierska, idąc z duchem czasów, przyjęła nowe hasło, pozbawione akcentów politycznych: „Za Ojczyznę, dobro i sprawiedliwość” („За Родину, добро и справедливость”). Na początku lat dziewięćdziesiątych miała miejsce krytyka oraz demitologizacja ruchu pionierskiego połączona z upadkiem jego starych struktur. Podejmowano wówczas próby zreformowania organizacji, jednak nie udało się stworzyć podobnej organizacji dziecięcej i młodzieżowej na taką skalę. W 1990 roku następcą prawnym organizacji pionierskiej został „Związek Organizacji

[78] Zob. szerzej: *Ibidem*. O znaczeniu, jakie przywiązywano do tego ruchu, świadczy fakt, iż pierwsza radziecka wewnątrzkontynentalna stacja polarna na Antarktydzie otrzymała nazwę „Pionierskaja” („Пионерская”). Zob. hasło: *Пионерская*, [w:] *Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия*, [Internet:] http://www.megabook.ru/Article.asp?AID=661826 – 08 IX 2010. Nazwę tę nadano również jednej ze stacji moskiewskiego i petersburskiego metra.

[79] Zob. Д. Лебедев, *О прошлом, настоящем и будущем Пионерии*, „Голос миротворцев”, 09 VII 2006, № 248, [Internet:] http://www.un-museum.ru/vestnik/248.htm#4 – 17 IX 2010.

Pionierskich – Federacja Organizacji Dziecięcych” („Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций”; СПО-ФДО). Jest to międzynarodowy, dobrowolny, niezależny związek, który zrzesza dziecięce organizacje społeczne i stowarzyszenia. Dwa lata później organizacja została zarejestrowana przez Ministerstwo Sprawiedliwości Federacji Rosyjskiej jako niepaństwowa organizacja społeczna, niezależna od partii i ruchów politycznych[80]. W 1992 roku została powołana Narodowa Rada Stowarzyszeń Młodzieżowych i Dziecięcych Rosji (Национальный совет молодёжных и детских объединений России) skupiająca kilkadziesiąt organizacji pozarządowych, wśród których znajdują się grupy skautów, stowarzyszenia dziecięcych dziennikarzy, stowarzyszenia sportowe i wiele innych. W 1995 roku powstała organizacja Dziecięce i Młodzieżowe Inicjatywy Socjalne (Детские и молодёжные социальные инициативы – ДИМСИ), realizująca liczne projekty i programy o zasięgu regionalnym i ogólnonarodowym. W latach 1995-2005 ponad 10 milionów dzieci wzięło udział w projektach zainicjowanych przez tę organizację. Od 2005 roku zauważalna jest natomiast duża aktywność organizacji o ukierunkowaniu politycznym („Miszki”)[81]. Obecnie w Rosji działają liczne ruchy dziecięce, kluby gromadzące członków o różnych zainteresowaniach, o których będzie jeszcze mowa w niniejszym rozdziale. Mimo zerwania z komunistyczną ideologią, nie odrzucono całości pionierskich rytuałów i praktyk[82].

[80] Zob. *Пионерская организация*, [Internet:] http://sovietschool.org.ru/Pioneer – 17 IX 2010.

[81] Zob. Ch. Gölz, *A Chronicle of Russian Children's Organizations*, “Kultura”. Generation 21st Century: New Childhood in Russia, October 5 (2008), s. 19-20, [Internet:] http://www.kulturarus.unibremen.de/kultura_dokumente/ausgaben/englisch/kultura_5_2008_EN.pdf – 29 I 2012; *Национальный совет молодёжных и детских объединений России*, [Internet:] http://www.youthrussia.ru/ – 29 I 2012.

[82] Darya Dimke zwróciła uwagę na fakt, że wiele współczesnych organizacji dziecięcych odziedziczyło elementy ideologiczne oraz praktyki, które obecne były w ruchu pionierskim od okresu odwilży. W latach dwudziestych pionierzy nie byli jeszcze związani ze szkołą, a członkostwo w ruchu było dobrowolne. Dzieci prowadziły „społecznie użyteczne akcje”, np. uczyły dorosłych czytania i pisania, a także organizowały kampanie przeciwko pijaństwu. Kolejne dziesięciolecie przyniosło zlikwidowanie dobrowolności uczestnictwa w strukturach pionierów oraz koniec autonomii organizacji poprzez powiązanie jej ze szkołą. Głównym zadaniem dzieci było „pilna nauka i przykładne zachowanie”; prace społeczne odeszły na dalszy plan. Pod koniec lat pięćdziesiątych i na początku lat sześćdziesiątych w pałacach pionierów zaczęły się pojawiać organizacje i kluby o zróżnicowanym profilu działalności, zakładające dobrowolne członkostwo. Obejmowały one wielorakie oddziaływanie „nieformalnej pedagogiki”: obok dzieci dążących do budowy komunizmu w ich działalności uczestniczyli zwolennicy pracy społecznej (organizowali np. przedstawienia dla dzieci z domów dziecka czy akcje sprzątania śmieci). Podczas okresu zastoju organizacje oferowały swoim członkom większą możliwość samorealizacji: obok rozwijania własnych zainteresowań dzieci podejmowały działania pożyteczne społecznie (np. pomoc osobom starszym i niepełnosprawnym), wiele z których realizowanych jest także dzisiaj. Zob. D. Dimke, *Children's Organisations in Contemporary Russia and Their Soviet Roots*, “Kultura”, Generation 21st Century: New Childhood in Russia, October 5 (2008), s. 17-19.

4. MIT PAWLIKA MOROZOWA

Kreowanie mitu[83] Pawlika Morozowa (1918-1932) – dziecięcego bohatera i wzoru do naśladowania, idola dla wielomilionowej społeczności pionierów, było kolejnym, szczególnie wyraźnym przejawem ingerencji władz w wychowanie najmłodszych. Na przykładzie Pawlika zauważalne było oddziaływanie mitu, jako kulturowego pośrednika, na literaturę, wiele dziedzin kultury i świadomość powszechną.

Według wersji oficjalnej, Pawlik doniósł władzom na swojego ojca, który miał pomagać kułakom[84], wydając im fałszywe zaświadczenia, na podstawie których mogli wrócić do poprzedniego miejsca zamieszkania. Donos można uznać za swoisty rytuał przejścia, który udoskonalił egzystencję Pawlika. Odtąd młody denuncjator przeszedł na stronę państwa, wyrzekając się niedoskonałej rodziny. Podczas rozprawy Pawlik miał wystąpić przeciwko ojcu, wyrzec się go i żądać dla niego surowej kary. Po skazaniu ojca kontynuował swą działalność, donosząc władzom, kto we wsi ukrywa zboże. Za swoją aktywność i zaangażowanie w budowę komunizmu miał zostać zamordowany przez członków rodziny 3 września 1932 roku w rodzinnej wiosce Gierasimowka na wschodnim Uralu. Za zabójców uznano dziadka, babcię, kuzyna i wujków Pawlika. Pokazowy proces domniemanych zabójców stanowił wzór dla wielu innych procesów w podobnych sprawach; był jednocześnie pierwszym sądem nad kułakami. Doniesienia z procesu były regularnie publikowane zarówno w miejscowej prasie, jak i w gazetach pionierskich. Wkrótce Pawlik stał się postacią ideologiczną, idolem milionów pionierów[85]. Pionierzy dbali o mogiłę bohatera, odwiedzali miejsce jego spoczynku.

---

[83] Mit rozumiany tu będzie – jak podaje Marian Golka – jako forma świadomości cechująca się subiektywnym poczuciem prawdziwości przy jednoczesnej niemożności obiektywnego zweryfikowania zarówno stopnia tej prawdziwości, jak i fałszywości. Sprawia to, że mieści się on niejako poza kategoriami prawdy i fałszu. Badacz twierdzi, że „mit obejmuje przekonania ujmowane obrazowo i emocjonalnie, co sprawia, że nie zawsze ma on wyraźną postać. Wyraża przy tym zapotrzebowania jakiejś grupy społecznej, a w tym genezy, statusu i losu tej grupy. Mity przeżywane są przez swoich, przez «współwyznawców», a nie wywołują zazwyczaj żadnego echa wśród obcych". Zob. M. Golka, *Mit jako zwornik kultury i polityki*, [w:] *Mity. Historia i kultura mistyfikacji*, red. Z. Drozdowicz, Poznań 1997, s. 9.

[84] Kułacy byli właścicielami dużych gospodarstw rolnych, a według władzy radzieckiej: wyzyskiwaczami chłopów i wrogami klasy proletariackiej.

[85] Rewekka Frumkina wspominała, że Pawlik był znaczącą postacią jej dzieciństwa – co ciekawe, lat przedszkolnych, spędzonych w domu, a więc wolnych od ideologii przekazywanej w placówkach wychowawczo-edukacyjnych. Historia Frumkinej przekonuje, że siła zasięgu mitu Pawlika Morozowa była tak wielka, iż każde dziecko musiało o nim usłyszeć. Frumkina nie chodziła do przedszkola, gdzie mogłaby usłyszeć historię Pawlika, nie miała również dostępu do książek o nim – których w latach trzydziestych jeszcze nie było. O Morozowie nie opowiadali jej ani dorośli, ani rówieśnicy. Mimo tego dzieci znały historię Pawlika dzięki bardzo popularnej i często powtarzanej dziecięcej audycji radiowej

Dzień zabójstwa Pawlika został włączony do wykazu jubileuszy państwowych. Na jego pamięć pionierzy składali przysięgi, odbywali wyprawy po garść ziemi z jego grobu, organizowano także zawody sportowe o nagrodę jego imienia[86]. Komsomoł opracował plan rozpropagowania czynu Pawlika. Pionierzy zbierali fundusze na samolot jego imienia, proponowano także zbiórkę na czołg noszący imię pioniera uznanego za bohatera[87].

Przy dużym współudziale Maksima Gorkiego[88] zaczęto przedstawiać zamordowanego chłopca jako postać rangi państwowej. Jego imię zostało wspomniane nawet na I Zjeździe Pisarzy Radzieckich w 1934 roku. W kolejnych latach ukazały się jego tendencyjne biografie, imieniem Pawlika zaczęto nazywać liczne szkoły, parki, ulice. O Pawliku układano wiersze, śpiewano piosenki:

> Был с врагом в борьбе Морозов Павел,
> И других бороться с ним учил.
> Перед всей деревней выступая,
> Своего отца разоблачил![89].

Do ugruntowania mitu Pawlika przyczynił się także film (*Bieżyńska łąka* [*Бежин луг*])[90], poemat symfoniczny (*Pawlik Morozow* [*Павлик Морозов*] Jurija

---

w „Radiostacji imienia Kominternu" („Радиостанция имени Коминтерна"). Audycja z lat dziecięcych na trwałe pozostała w pamięci Frumkinej: „Я до сих пор слышу звонкие детские голоса и историю, которая в моей памяти отложилась как ужасное происшествие, – двух мальчиков зарезали какие-то злые люди, когда эти дети пошли в лес за клюквой!.. Злых людей звали «кулаки»". („Do dziś słyszę dźwięczne dziecięce głosy i historię, która zapadła w moją pamięć jako koszmarne wydarzenie – dwóch chłopców zarżnęli jacyś źli ludzie, kiedy ci poszli do lasu po żurawinę!... Złych ludzi nazywano «kułakami»"). Tragizmu kultu Pawlika Frumkina upatruje w tym, że ideały socjalistyczne miały być ważniejsze od uczuć rodzinnych, a donos na krewnego uważano nie za występek, ale bohaterski czyn. Zob. Р. Фрумкина, *А был ли мальчик-то? О книге Катрионы Келли „Товарищ Павлик: взлет и падение советского мальчика-героя"*, [Internet:] http://www.polit.ru/science/2009/07/02/pavlick.html – 04 X 2009.

[86] Zob. J. Drużnikow, *Rosyjskie mity. Od Puszkina do Pawlika Morozowa*, tłum. F. Ociepka, M. Putrament, Warszawa 1998, s. 272.

[87] Zob. *Ibidem*, s. 221.

[88] Jak napisał Drużnikow: „Ludzkość znała tylko siedem cudów świata. Gorki dojrzał ósmy – małego donosiciela." *Ibidem*, s. 227. W opinii Lucjana Suchanka donos Pawlika nie tylko wpisał się w kontekst represji wobec chłopstwa, ale stał się także jednym z dowodów degradacji radzieckiej inteligencji twórczej. To ona uczyniła ten niechlubny czyn ideologicznym argumentem w walce o wychowanie „nowego człowieka". Zob. L. Suchanek, *Człowiek w upadku (J. Drużnikow, A. Zinowiew i donosologia)*, [w:] *Wielkie tematy w literaturach słowiańskich*, „Slavica Wratislaviensia", Wrocław 2001, CXV, s. 186-187.

[89] „Był z wrogiem w walce Morozow Paweł, / I innych walczyć z nim uczył. / Przed całą wioską występując, / Swojego ojca zdemaskował". Zob. *Песня о Павлике Морозове*, музыка – Ф. Сабо, слова – С. Михалков, [w:] *Далеко от Москвы Павлик Морозов жив*, ведущая Е. Фанайлова, 30 IX 2002, [Internet:] http://www.svoboda.org/programs/far/2002/far.093002.asp – 02 X 2009.

[90] Szerzej na temat filmu *Bieżyńska łąka* (reż. Siergiej Eisenstein, 1935), jego kolejnych wariantów, analogii do scen biblijnych, nagonki na twórców, zob. *Далеко от Москвы…*; J. Drużnikow, *Rosyjskie*

Bałaszkina, 1954), a nawet opera (*Pawlik Morozow* [*Павлик Морозов*] Michaiła Krasiewa). Pawlika uwieczniano na obrazach, rzeźbach, jego podobizna zdobiła pocztówki, a nawet pudełka zapałek. W upowszechnianiu mitu Pawlika brali udział tacy twórcy, jak wspomniany Gorki, Izaak Babel, Siergiej Eisenstein, Siergiej Michałkow, a także liczni dziennikarze, którzy w kolejnych publikacjach poświęconych Pawlikowi zwiększali liczbę jego zabójców, wymyślali nowe szczegóły, jeszcze mocniej eksponujące bohaterstwo Morozowa[91]. Podejmowano kolejne przedsięwzięcia, by na historii Pawlika wychowywać niekończące się oddanie partii u pokoleń pionierów. Jednak badania Catriony Kelly wykazały, iż podejmowane przez środki masowego przekazu działania, zmierzające do zakorzenienia w dzieciach podporządkowania interesów własnej rodziny interesom państwa i obowiązku donoszenia na członków rodziny, nie zostały w pełni zwieńczone sukcesem: „Как оказывается, большинство детей воспринимали легенду не как назидательный миф, а как страшную историю («а вдруг меня кто-нибудь так убьет?») или считали героя стукачом”[92].

Oficjalną wersję historii o Pawliku można uważać za rodzaj bajki magicznej opowiadanej kolejnym pokoleniom radzieckich uczniów. Pawlik stał się jedną z ikon w panteonie komunistycznych świętych, którego czczono za bohaterski czyn w postaci donosu. Aż do początku wojny Pawlik był naczelnym bohaterem dorastającego pokolenia. W niemal każdym numerze pionierskich gazet publikowano doniesienia o jego kolejnych naśladowcach, kontynuujących dzieło chłopca. Ogromne nakłady tych gazet sprawiały, że mogły one dotrzeć niemal do każdego dziecka i poprzez sugestywnie opowiedzianą historię wywrzeć wpływ na jego świadomość i zachęcić je do dokonania podobnego czynu. Jak zauważył Joseph Campbell: „Kiedy jakiś człowiek staje się wzorcem życiowym dla innych, to znaczy, że wszedł w sferę istnienia zmitologizowanego”[93]. Funkcją mitu Pawlika było podtrzymanie propagowanego przez władze porządku społecznego. Jego tematem, tak jak w przypadku wszystkich mitów radzieckich, była przemiana świadomości[94]. Miała się ona dokonać w umysłach jego

---

mity…, s. 238. Pawlik został nawet bohaterem piosenki grupy rockowej Krematorij. Zob. Группа Крематорий, *Павлик Морозов*, [Internet:] http://www.crematorium.ru/archives/lyrics/059.shtml – 16 IX 2010.

[91] Zob. szerzej: J. Drużnikow, *Zdrajca nr 1, czyli Wniebowzięcie Pawlika Morozowa*, tłum. E. Michalak, F. Ociepka, Warszawa 1990, s. 116-131.

[92] „Jak się okazuje, większość dzieci postrzegała legendę nie jak pouczający mit, ale jak straszną historię («a co jeśli mnie ktoś tak zabije?») albo uważała bohatera za donosiciela”. Zob. К. Келли, *Без заголовка*, [Internet:] http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/kk13.html – 04 X 2009.

[93] J. Campbell, B. Moyers, *op. cit*., s. 39.

[94] Zob. *Ibidem*, s. 201. Rozważając oddziaływanie ideologii radzieckiej na świadomość obywateli, M. Heller stwierdził: „Jeśli uznamy ideologię za zbiór odpowiedzi na wszelkie możliwe pytania, to

rówieśników, którzy powinni pamiętać o heroizmie Pawlika i jego poświęceniu w imię wyższych celów. Jak słusznie zauważyła Alicja Wołodźko-Butkiewicz, „(…) mit zawsze jest pokusą, często imperatywem, by poniechać pytania o prawdę. Jest osobliwą konstrukcją, łączącą w sobie przesłanie moralne z przykazaniem praktycznym”[95]. Mit Pawlika wszedł w sferę *profanum*, podawał gotową formułę postępowania, która wykluczała lojalność i przywiązanie do członków rodziny, narzucając dzieciom świadomość mityczną. Tymczasem, jak napisała Maria Zowisło, nie można pozwolić na konfrontację mitu i rozumu, polegającą na wywyższaniu tego pierwszego, uznaniu go za wrodzony archetyp ludzkiego ducha. Oznaczałoby to przemianę mitu w dogmat, który jest „formą absolutyzmu prawdy, fundamentalistycznej ortodoksji”[96]. Taka przemiana nastąpiła w przestrzeni radzieckiej w odniesieniu do mitu Pawlika, który był mitem politycznym, wyrażającym się w ideologii i propagandzie. Był to mit niebezpieczny, zniewalający świadomość dziecka poprzez narzucenie mu monopolistycznej prawdy i jej jednoznaczną interpretację. Jak stwierdziła M. Zowisło: „W porównaniu z całkowicie nieświadomym zakorzenieniem mitów archaicznych, jest on [mit polityczny] wynikiem świadomej techniki, przemyślanego i zorganizowanego rytualnie oddziaływania przywódców na bezwolne i bezrozumne tłumy”[97].

ideologia sowiecka okaże się systemem, który udziela na wszystkie pytania odpowiedzi irracjonalnych, mitologicznych. Ta tkanka mitów tworzy wokół człowieka sowieckiego magiczny krąg, w którym wszystkie wyjścia na świat zewnętrzny są zamknięte”. Zob. M. Heller, *Maszyna i śrubki*..., s. 191. Historyk podkreślił długoletni okres tworzenia się radzieckich mitów, obejmujący wiele dziesiątków lat. Zdaniem Hellera, nieograniczone możliwości mitotwórcze ZSRR wynikały „z totalnej władzy państwa nad wszystkimi instrumentami, kształtującymi świadomość człowieka. Panowanie nad mitami i prawo do ich tworzenia stanowiły w rękach partii komunistycznej potężny oręż”. Zob. *Ibidem*, s. 193. Wśród radzieckich mitów Heller wymienił mit o zagranicy jako piekle, wylęgarni dzikich zwierząt, gotowych pożreć sowiecki świat; początkowo obowiązujący mit rewolucji został zastąpiony przez mit państwa (gdy zwycięska rewolucja ogłosiła się „ostatnią”) – odtąd partia była państwem. Proces mitologizacji państwa zakończył się w połowie lat trzydziestych, gdy na jego oznaczenie zaczęto używać synonimu „ojczyzna”, nad którą czuwał ojciec-Stalin. Z mitem tym powiązany był mityczny charakter wodza. Ważne miejsce w przestrzeni radzieckiej zajmował mit monolitu i jedności – stanowiący filar państwa radzieckiego, obozu radzieckiego i światowego ruchu komunistycznego. Z mitem tym wiązała się konieczność określenia wroga, który również stał się pojęciem mitycznym i irracjonalnym. Zob. *Ibidem*, s. 191. Te główne mity radzieckiej mitologii stanowiły fundament państwa totalitarnego (jedna partia, jedno państwo, jeden – sowiecki! – naród), który Heller przyrównał do hitlerowskiej triady (ein Staat, ein Volk, ein Führer). Zdaniem historyka mity przyczyniały się do alienacji obywateli, wynaturzały ich myśli i uczucia. Zob. *Ibidem*, s. 200.

[95] A. Wołodźko-Butkiewicz, *Jurija Drużnikowa potyczki z mitami*, [w:] *Od pieriestrojki do laboratoriów netliteratury. Przemiany we współczesnej prozie rosyjskiej*, [Internet:] http://www.druzhnikov.com/polish/teksty/krytyka/butkiewicz.htm – 17 XI 2011.

[96] M. Zowisło, *Między reliktem a archetypem. Krytyka rozumu mitologicznego*, Kraków 2006, s. 13 i 140.

[97] *Ibidem*, s. 86. Omawiany mit polityczny odgrywał ważną rolę w życiu jednostek i społeczeństwa, integrując grupę oraz zapewniając jej stabilność. Jak napisał Andrzej Zwoliński: „Mity mogą być tworzone na użytek doraźny, głównie dla celów ideologicznych. Mit odnoszony jest wówczas do współczesnych społeczeństw i rozumiany jako wytwory świadomości zbiorowej, nie odpowiadające obiektywnej rzeczywistości, natomiast inspirujące i pobudzające do działania”. Istotną funkcją

W przypadku Pawlika rzekomy czyn jednostki został przekształcony w paradygmat działań dla ogółu dorastającego pokolenia. Czerwone mity były potrzebne radzieckiemu społeczeństwu, by wypełnić przestrzeń pustki, powstałą po odrzuceniu Boga. Były więc ekspresją radzieckiej struktury świadomości. W rzeczywistości stanowiły publicystyczne kłamstwo, rozwijane w ciągu dziesięcioleci w niemal wszystkich dziedzinach kultury. W czasopiśmie „Вожатый" z 1938 roku podkreślano wielkie znaczenie postaci Pawlika dla radzieckich dzieci:

> Кто не знает в нашей стране славного имени Павлика Морозова? В школе, в отряде это имя стало знаменем геройства, мужества, отваги, великим большевистским примером. Когда мальчик или девочка впервые надевают красный галстук, они вспоминают о Павлике и каждый из них хочет стать таким же верным и преданным родине сыном, каким был Павлик. Когда пионерка Оля Балыкина из Татреспублики, несмотря на угрозы врагов, разоблачила своего отца, ставшего предателем родины, – она тоже помнила (…) о Павлике Морозове. (…) „Будем как Павлик!" – вот лозунг, который поднял, как знамя, третье поколенье большевиков[98].

Historyk religii Jakow Krotow wyjaśnił, iż poprzez podkreślanie niewinności Morozowa i jego młodego wieku, komunistyczna propaganda wykreowała mit podobny do historii równie niewinnych, czczonych na Rusi, Borysa i Gleba. Ważne było także akcentowanie pomocy Pawlika w usunięciu ze społeczeństwa ojca. Stalin od 1938 roku zahamował rozwój kultu Pawlika, widząc w nim zagrożenie dla swojego kultu. Związane to było z tym, iż wódz zajął miejsce absolutnego ojca narodu, dlatego nie mógł dopuścić do opiewania ojcobójstwa[99]. Potrzebny był już inny typ bohatera – gotowego oddać życie za Stalina na froncie. Z tego względu nastąpiła ekspansja swoistego kultu śmierci – miłość do ojczyzny implikowała pogardę dla możliwego końca życia. Ponadto, masowa kampania donosicielstwa wymykała się spod kontroli władz[100].

---

powstałego w ten sposób mitu jest pozorowanie prawdy. Zob. A. Zwoliński, *Słowo w relacjach społecznych*, Kraków 2003, s. 86.

[98] „Kto nie zna w naszym kraju słynnego imienia Pawlika Morozowa? W szkole, w oddziale to imię stało się znakiem bohaterstwa, męstwa, odwagi, wielkim przykładem bolszewickim. Kiedy chłopiec albo dziewczynka po raz pierwszy zakładają czerwony krawat, wspominają o Pawliku i każdy z nich chce zostać tak samo wiernym i oddanym ojczyźnie synem, jakim był Pawlik. Kiedy pionierka Ola Bałykina z Republiki Tatarskiej, nie zważając na groźby wrogów, zdemaskowała swojego ojca, który był zdrajcą ojczyzny – także pamiętała (…) o Pawliku Morozowie. (…) «Bądźmy jak Pawlik!» – oto hasło, które podniosło, jak sztandar, trzecie pokolenie bolszewików". Zob. E. Смирнов, *Павлик Морозов*, „Вожатый" 1938, № 10, s. 47. Podaję za: С. Леонтьева, *Литература…*, s. 122.

[99] Zob. *Далеко от Москвы…*.

[100] Zob. J. Drużnikow, *Zdrajca nr 1…*, s. 156-157.

Podczas XII Zjazdu Komsomołu w 1954 roku założono Honorową Księgę Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej (Книга почета Всесоюзной пионерской организации). Pod numerem pierwszym umieszczono nazwisko Pawlika Morozowa, który przez kilkadziesiąt lat stawiany był radzieckim dzieciom za wzór poświęcenia dla ojczyzny. Oficjalny tytuł Pawlika to „Pionier-bohater Związku Radzieckiego numer 001”. Nazywany był także „męczennikiem idei”[101]. Numer 2. we wspomnianej księdze otrzymał Kola Miagotin, również rzekomo zamordowany przez wrogów klasowych[102]. Do 1970 roku do księgi wpisano nazwiska ponad 500 pionierów, oddziałów i drużyn pionierskich. Ich imiona nosiły liczne ulice, szkoły, statki[103]. Podobne księgi honorowe pojawiły się także w regionach.

Bohaterskie czyny dzieci często były równoznaczne ze złożeniem donosu na własnych rodziców, nazywanych następnie „wrogami ludu”[104]. „Nienawiść do „wrogów” dzieci kierowały na najbliższe otoczenie: krewnych, przyjaciół i znajomych, postępując zgodnie z naczelną obowiązującą wówczas zasadą nakazującą „demaskować wrogów”. Jak stwierdził Michaił Heller: „Donos – przede wszystkim na byłych bliskich krewnych – stał się obowiązkiem i cnotą”[105]. Maksim Gorki, który odegrał decydującą rolę w rozbiciu społeczeństwa w latach trzydziestych, ukuł nową zasadę moralną przedkładającą więzy duchowe nad więzy krwi: „Jeśli najbliższy krewny okaże się wrogiem ludu, przestaje być krewnym, a staje się wrogiem i nie ma już żadnych

[101] Zob. *Idem*, *Rosyjskie mity…*, s. 145.

[102] Kola Miagotin, podobnie jak Pawlik, nie był pionierem; co więcej, nie złożył żadnego donosu, ponieważ kradzież zboża, o której rzekomo poinformował władze, miała miejsce tydzień po jego śmierci. Zob. *Далеко от Москвы…*. W rzeczywistości, Kola kradł na polu ziarna słonecznika. Zastrzelił go żołnierz, który, zauważywszy ruch na polu, strzelił w tę stronę. Gdy rano znaleziono zwłoki, rozpoczęto kolejny proces mitotwórczy. W 1996 r. Sąd Najwyższy Rosji orzekł, że zabójstwo Koli nie było aktem terroryzmu, jego sprawa została sfabrykowana, a sam chłopiec nigdy nie było pionierem. Nie było również żadnych świadectw, aby na kogokolwiek donosił. Zob. *Бессмертная легенда о Павлике Морозове*, „Los Angeles Times”, 15 XI 2002, [Internet:] http://www.inosmi.ru/untitled/20021115/164157.html – 16 IX 2010.

[103] Zob. Т. А. Куценко, С. А. Фурин, *op. cit.*; С. Леонтьева, *Литература…*, s. 101-104.

[104] Wrogów ludu nie brakowało także wśród działaczy politycznych. Uczniowie otrzymywali polecenie wykreślenia z podręcznika nazwiska osoby napiętnowanej tym zwrotem. Dzieci czyniły to mechanicznie, posłuszni poleceniom nauczyciela, nie zastanawiając się nad istotą czynności. Naiwnie wierzyły, że to hańbiące piętno jest w pełni uzasadnione; co więcej, cieszyły się, że wrogowie zostali ujawnieni i ukarani. W pierwszych latach powojennych dzieci uczyły się ze specjalnie zmodyfikowanych podręczników z okresu przedwojennego: „В некоторых заклеенные портреты. Это «враги народа». Пытались оторвать бумагу и посмотреть на лица «предателей», но клей был надёжным, а наказание неотвратимым”. („W niektórych były zaklejone portrety. To «wrogowie ludu». Próbowaliśmy oderwać papier i popatrzeć na twarze «zdrajców», ale klej był solidny, a kara nieodwracalna”). Zob. hasło: *„Враг народа”*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 77-78.

[105] M. Heller, *Maszyna i śrubki…*, s. 176.

powodów, by go oszczędzać”[106]. Donos stał się najpopularniejszym gatunkiem prasowym. Do księgi honorowej wpisywano także nazwiska młodych leninowców, którzy wsławili się szczególną aktywnością lub bohaterstwem podczas pięciolatek, kolektywizacji, Wielkiej Wojny Ojczyźnianej. Mali radzieccy bohaterowie „demaskowali” również bandy kułaków i złodziei kołchozowego majątku. Władze wykorzystywały dziecięcą ciekawość i spostrzegawczość. Pionierzy przejęli część obowiązków funkcjonariuszy NKWD, stając się ich oczami i uszami, darmowymi pomocnikami. Od 1934 roku rozwinęła się kampania mająca na celu śledzenie „elementów antyradzieckich”, ideowych wrogów, którzy ukrywają lub kradną kołchozowe zboże[107]. Jak zauważyła S. Leontjewa:

> В данном случае, кажется, реализовалось расхожее выражение „устами младенца глаголет истина” – дети могут и должны обличать взрослых. Они наделяются правом контроля и наказания, то есть в героической картине мира функции ребенка и взрослого меняются местами[108].

Kampania zainicjowana przez Pawlika, donosiciela o rzekomo szlachetnych ideowych pobudkach, nabrała rozpędu. W latach stalinowskiego terroru zginęło 56 nieletnich donosicieli, co unaocznia skuteczność mitu Pawlika. Wszyscy otrzymali zaszczytny tytuł pioniera-bohatera. Kampania masowego donosicielstwa niszczyła rodziny i zwracała się przeciwko samym dzieciom. Po aresztowaniu i skazaniu milionów rodziców, ich dzieci-donosiciele bardzo często trafiały na ulicę, zasilając szeregi bezdomnych dzieci. Jednocześnie władze dokładały wszelkich starań, by przedstawić donosicielstwo jako nową cechę „nowych ludzi”. Donos stawał się synonimem otwartości, uczciwości i sumienności[109]. Postawa donosiciela została

---

[106] М. Горький, *О детской литературе*, Москва 1958, s. 201. Podaję za: M. Heller, *Maszyna i śrubki…*, s. 176.

[107] Pionierzy chwytali w polu głodujących ludzi, którzy próbowali zerwać trochę kołchozowego zboża. Pionier Pronia Kołybin zdemaskował matkę, która poszła na pole, by zebrać kłosy i nakarmić właśnie jego. Matka została aresztowana, a odważny pionier w nagrodę pojechał do Arteku. O pionierach, chwytających na gorącym uczynku głodujących, powstała nawet pieśń (Nikołaj Asiejew, *Pieśń pionierskiego żniwa* [*Песня пионерского урожая*]). Dzieci śledziły kolegów, którzy chodzili do cerkwi, donosili na tych, którzy nie prenumerowali „Pionierskiej Prawdy”. Dorastające pokolenie zyskiwało władzę nad starszą generacją. Ludowy komisarz oświaty Andriej Bubnow w 1934 r. polecił nawet stawiać przed sądem nieprawomyślnych rodziców, którzy źle traktują własne dzieci i z których dzieci nie są zadowolone. Zob. J. Drużnikow, *op. cit.*, s. 242-243.

[108] „W tym przypadku, wydaje się, zostało zrealizowane znane wyrażenie «przez usta dziecka przemawia prawda» – dzieci mogą i powinny demaskować dorosłych. Otrzymują one prawo kontroli i kary, to znaczy w bohaterskim obrazie świata funkcje dziecka i dorosłego zamieniają się miejscami”. Zob. С. Леонтьева, *Литература…*, s. 123.

[109] Zob. J. Drużnikow, *Rosyjskie mity…*, s. 252-258.

uznana za ideał zachowania, a donosicielstwo – za w pełni aprobowaną cechę kultury dziecięcej.

Bohaterskim pionierom w znacznym stopniu wyretuszowano biografie, by ich życie oraz czyny odpowiadały z góry ustalonemu wzorcowi. Upiększone biografie drukowano następnie w ogromnych nakładach. O bohaterskich pionierach powstały liczne książki, a o możliwość noszenia ich imion zabiegały oddziały i drużyny pionierskie, które korespondowały z członkami rodzin bohaterów i organizowały poświęcone im muzea. Pamięć o bohaterskich pionierach była kultywowana także poprzez pogadanki w czasie zebrań oddziału czy drużyny, przedstawienia teatralne, liczne piosenki i wiersze, a nawet konkursy dotyczące tych postaci. Przedmioty, należące do bohaterów, traktowano jak relikwie i otaczano prawdziwą czcią, np. siedzenie za ławką, przy której uczył się bohater, uważano za prawdziwy zaszczyt[110]. Stanowi to dowód na to, że zachowania dzieci były zdeterminowane przez mit będący wytworem radzieckiej kultury.

Lata badań Jurija Drużnikowa, poświęcone ukazaniu procesu i okoliczności powstania mitu Pawlika, zaowocowały reportażową książką *Zdrajca nr 1 czyli Wniebowzięcie Pawlika Morozowa* (*Доносчик 001, или Вознесение Павлика Морозова*)[111]. Pisarz napisał ją w latach 1979-1984, oddzielając interpretację od faktów

[110] Zob. С. Леонтьева, *Пионер…*.. M. Heller zaznaczył, że pisarze uczestniczyli w tworzeniu mitologii donosu poprzez niewiarygodne opowieści o heroicznym życiu Pawlika. Kampanią tą sterował sam Gorki, który żądał jak najszerszego spopularyzowania przykładu. Dorastające pokolenie okazało się najdogodniejszym narzędziem rozbijania rodziny, a główną rolę w wychowaniu „państwowych" dzieci odegrała literatura. Zob. M. Heller, *Maszyna i śrubki…*, s. 177-178.

[111] W 1974 r. Drużnikow był uczestnikiem konferencji dramaturgów w Rostowie. Podczas posiedzenia omawiano m.in. znaczenie „pozytywnych bohaterów w radzieckiej kulturze", wśród których wymieniono także Pawlika. Drużnikow zadał wówczas pytanie, na które nie otrzymał odpowiedzi: „Как мы можем привить нашему народу высокие нравственные принципы, если при этом будем ссылаться на человека, предавшего своего отца?". („Jak możemy zaszczepić naszemu narodowi wysokie zasady moralne, jeśli przy tym będziemy odwoływać się do człowieka, który zdradził swojego ojca?"). Zadanie tego pytania skutkowało wezwaniem do siedziby KGB, gdzie pisarzowi wyjaśniono, iż Pawlik jest oficjalnym bohaterem i że nie należy podważać jego kultu. Pisarz rozpoczął jednak kilkuletnie śledztwo, które zaowocowało książką. Zob. *Бессмертная…*. Rękopis książki był rozpowszechniany w samizdacie. Po raz pierwszy książka została opublikowana w 1988 r. w londyńskim wydawnictwie. Krytycy podkreślali wartości demaskatorskie szkicu. Natomiast w ZSRR Drużnikowowi zarzucano oszczerstwo i znieważenie czci bohaterskiego pioniera. Na temat sporu pisarza z Catrioną Kelly, również badającą sprawę Pawlika, w sprawie zapożyczeń z pracy Drużnikowa, zob. Ю. Дружников, *Внимание – халтурщица! Имя – Катриона Келли*, [Internet:] http://www.pereplet.ru/text/drughnikov20jul05.html – 04 X 2009. Pisarz kategorycznie odrzucił wnioski Kelly, jakoby mord na Pawliku był zwykłym zabójstwem na tle konfliktu rodzinnego. Odpowiedź Kelly, w której nazwała oskarżenia Drużnikowa publicznym donosem, zob. К. Келли, *Без заголовка…*. Badaczka uznała historię Pawlika za „case study", dzięki której możliwe było zbadanie historii radzieckiego dzieciństwa. Interesowało ją nie tyle realne życie chłopca, ale jego kult. Kelly w następujący sposób podsumowała wnioski swojego dochodzenia: „Я считаю, что убийство Морозовых было, скорее всего, преступлением на бытовой почве, которое затем было раздуто властями в политических целях. Однако я излагаю эту версию весьма осторожно, так как строить гипотезы на основе явно искаженных фактов – занятие

po 50 latach od tragicznych wydarzeń i demaskując mit. Według Lucjana Suchanka „(…) esej stanowi ważne źródło do badań nad radzieckim komunizmem, nad funkcjonowaniem propagandy, procesem formowania nowej mentalności. Pokazuje on, jak działała potężna machina ideologiczna, jak perfidne i bezwzględne były stosowane przez nią metody i jakie sukcesy potrafiła osiągnąć”[112].

Drużnikow dostrzegł wiele niejasności wokół konstruowanego mitu Pawlika. Rzeczywisty Pawlik miał niewiele wspólnego z mityczną postacią, którą spreparowano dla potrzeb ideologicznych. Jak stwierdził L. Suchanek: „Zebrane przez Drużnikowa informacje o Pawliku Morozowie dowodzą, że nie wahano się fałszować prawdy nawet wówczas, gdy dotyczyła ona śmierci, byle tylko tworzony mit okazywał się skuteczny. Wszelka manipulacja była dopuszczalna, bo usprawiedliwiał ją ideologiczny cel”[113]. Mit Pawlika tworzony był na potrzeby radzieckich dzieci, by dać im bohatera na wzór antycznych herosów. Według radzieckiej wykładni, zachowanie Pawlika można porównać do postawy mitycznego Prometeusza, narażającego się na cierpienie dla dobra ludzkości. Radziecki donosiciel poświęcił swoje życie, demaskując wrogów ustroju komunistycznego, przeszkadzających w zbudowaniu raju na ziemi. Kilkunastoletni chłopiec, niby-pionier, nieustraszony obrońca komunistycznych ideałów, miał być odpowiednim przykładem dla rzeszy najmłodszych, których zachowanie było sterowane przez ów mit. Droga Pawlika była wzorcem dla dzieci; należy podkreślić, że wzorcem, do którego można się było zbliżyć. Zadaniem mitu było wyeksponowanie podstawowych zasad, na jakich opierało się życie społeczności dziecięcej. Stanowił on archetyp drogi życiowej dla radzieckich dzieci, pokazując warunki przekraczania codziennej egzystencji[114].

достаточно сомнительное. (…). Не исключено, что ОГПУ действительно организовало убийство братьев Морозовых. Могу сказать только, что на основе своего знакомства с работой ОГПУ в Свердловской области 30-х годов я вынесла заключение о достаточно невысоком профессиональном и интеллектуальном уровне местных ответственных работников и потому считаю этот вариант маловероятным”. („Uważam, że zabójstwo Morozowych było, najprawdopodobniej, przestępstwem na gruncie obyczajowym, które potem zostało rozdmuchane przez władze w celach politycznych. Jednak przedstawiam tę wersję bardzo ostrożnie, ponieważ budowanie hipotez na podstawie wyraźnie sfałszowanych faktów – to zadanie dość niepewne. (…) Niewykluczone, że OGPU rzeczywiście zorganizowało zabójstwo braci Morozowych. Mogę tylko powiedzieć, że na podstawie mojego zapoznania się z pracą OGPU w obwodzie Swierdłowskim lat trzydziestych sformułowałam wniosek o dość niewysokim poziomie zawodowym i intelektualnym lokalnych pracowników odpowiedzialnych i dlatego uważam ten wariant za mało prawdopodobny”). Kelly jest autorką poświęconej Morozowowi książki *Towarzysz Pawlik* (*Comrade Pavlik*, 2005).

[112] L. Suchanek, *Anioły, biesy i prawda. O pisarstwie Jurija Drużnikowa*, Kraków 2007, s. 216.

[113] *Ibidem*.

[114] Na temat mitu bohaterskiego zob. szerzej: Ł. Trzciński, *Mit bohaterski w perspektywie antropologii filozoficznej i kulturowej*, Kraków 2006, s. 196-199. Postać Pawlika była eksploatowana w szkołach i na zebraniach oddziałów pionierskich do granic możliwości. Pionierów, który zainicjowali bójkę, spotkało

Co najistotniejsze, badania Drużnikowa wykazały, iż Pawlik nie został zamordowany przez członków rodziny, ale najprawdopodobniej przez pracowników OGPU w celu zastraszenia chłopów i zaangażowania ich w powszechną kolektywizację[115]. Pawlik był pionkiem w rozgrywkach dorosłych. Drużnikow ukazał, jak rozwijała się kampania mająca na celu przekształcenie niedorozwiniętego chłopca-półanalfabety[116] w pioniera-bohatera. Pisarz obwinił OGPU za powszechny terror i doprowadzenie do rozprzężenia wartości rodzinnych. Władze eksploatowały mit Pawlika, starając się z jego pomocą poróżnić rodziców i dzieci. Wrogie nastawienie syna względem ojca przynosiło władzy korzyści, gdyż syn-donosiciel niszczył rodzinę od środka. Rodzina wiejska była zaś dotąd silna, opierała się politycznym żądaniom bolszewików. Tymczasem, w zamierzeniu władz rodzina miała stać się kontrolowaną komórką państwa, podporządkowaną jego celom[117]. Rozważając kwestię niszczenia więzów rodzinnych przez władzę totalitarną, Katarzyna Duda napisała: „Na przestrzeni całego swego istnienia państwo totalitarne, ingerujące we wszystkie sfery życia, pragnęło zniszczyć tradycyjną rosyjską rodzinę i stworzyć na jej miejsce jakość nową – rodzinę radziecką, całkowicie oddaną partii i budowaniu utopijnego, świetlanego jutra"[118].

---

upomnienie oraz uwaga, że Pawlik nigdy nie zachował się w podobny sposób. Dzieciom przedstawiano hiperbolizowane ujęcia jego rzekomego bohaterstwa i odwagi. Zob. hasło: *Павлик Морозов*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 333-335.

[115] Industrializacja i rozbudowa armii potrzebowały więcej ludzi i zboża. Potrzebny był też kozioł ofiarny, na którego można by zrzucić winę za nędzę i głód. Kozłem tym stali się kułacy, na których w rzeczywistości opierała się siła i zasobność wsi. W kulminacyjnym momencie kolektywizacji rozegrała się sprawa Pawlika. Za życia chłopca nikt poza chłopami z rodzinnej wsi nie znał Pawlika i nie pisał o jego czynach. Został on bohaterem, ponieważ było zapotrzebowanie na taką postać. Mord popełniony na dzieciach umożliwiał władzom oskarżenie wszystkich, których władze chciały się pozbyć ze wsi. By zorganizować proces pokazowy, potrzebne było pokazowe zabójstwo, jednak we wsi nic takiego by się nie wydarzyło. Drużnikow uważa, że to dlatego Tajny Wydział Polityczny musiał dokonać lub chociaż zaplanować morderstwo. Sprawę następnie oczyszczano ze zbędnych poszlak i świadków, by odpowiadała przygotowanemu wcześniej scenariuszowi propagandowemu: „Kułactwo i jego agentura morduje pioniera, przedstawiciela władzy radzieckiej". Sprawa Morozowa została utajniona w archiwach. Zob. J. Drużnikow, *Rosyjskie mity…*, s. 190-219.

[116] Zaburzenia mowy i ubogi zapas słownictwa wskazywały, że Pawlik był dzieckiem opóźnionym w rozwoju. Rok przed śmiercią po raz trzeci poszedł do pierwszej klasy. Dziecko opóźnione umysłowo łatwo jest kontrolować i skłonić do chuligańskich wybryków. Taki chłopiec, przeobrażony w fanatyka idei, został uznany za wzór wszelkich cnót moralnych. Zob. *Ibidem*, s. 235.

[117] Zob. *Ibidem*, s. 189. Młodym ludziom obce były tradycyjne wartości, ich miejsce zajęła nienawiść do wrogów władzy radzieckiej: „Fundamentem nowego systemu wychowania stała się propaganda nienawiści, wymierzonej we wrogów klasowych, krewnych i sąsiadów oraz nauka czujności, to jest nieustannej podejrzliwości wobec wszystkich ludzi, łącznie z rodzicami". Morozow stał się wzorem wychowania w nienawiści do wrogów partii. Zob. *Ibidem*, s. 222.

[118] K. Duda, *Rodzina w okowach totalitaryzmu*, [w:] *Ku antropologii rodziny*, red. i wstęp L. Rożek, Częstochowa 2009, s. 40. O walce władz z rodziną, ukazaną w literaturze, zob. *Ibidem*, s. 39-50.

Narodziny nowej dziecięcej świadomości nierozerwalnie związane były ze śmiercią tradycyjnych więzi i wartości rodzinnych:

> Atak skierowano na więzy rodzinne, rodzina bowiem stać się mogła azylem duchowej niezależności. Należało ją skompromitować, wykorzystując naturalne konflikty pokoleń, podnosząc je do rangi walki politycznej, poza tym więzy krwi, emocjonalny stosunek rodziców i dzieci przedstawić jako przeżytek burżuazyjny, stąd galeria pozytywnych bohaterów literatury i propagandy wzbogaciła się o donosicieli[119].

Najgwałtowniej zaatakowano rodzinę, podstawową formę wspólnoty społecznej, stabilny wzorzec socjalizacji zapewniający atmosferę społecznego wsparcia[120]. Machinę donosicielstwa wprawiano w ruch już w przedszkolach[121] i szkołach. Sukcesem władzy był donos dziecka na ojca; oznaczało to, że udało się zaszczepić młodemu pokoleniu nową świadomość i wykorzenić tradycyjną moralność: „Postępek Pawlika zyskuje wymiar ideologiczny – dowodzi wyższości zasad kolektywizmu nad tradycyjnym modelem, w którym podstawę więzi społecznych stanowi rodzina”[122].

Lucjan Suchanek uznał donos w ZSRR za zjawisko socjologiczne i ideologiczne. Zdaniem badacza, dzieje i skala donosów pokazały, „jak w państwie komunistycznym, gdzie uśmiercono Boga, uśmiercano człowieka”, jego godność i przyzwoitość, po poddaniu życia obywateli zmasowanemu atakowi ideologicznemu[123].

---

[119] J. Smaga, *Rosja w 20 stuleciu*, Kraków 2002, s. 105-106.

[120] Szerzej na temat roli rodziny zob. J. H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, tłum. E. Różalska, Poznań 1994, s. 147.

[121] Ten aspekt wychowania dzieci obrazowo przedstawił Władimir Wojnowicz w powieści antyutopijnej *Moskwa 2042* (*Москва 2042*, 1986). Podczas podróży do przyszłości główny bohater utworu zdaje czytelnikowi relację z zaobserwowanego porządku społecznego i stylu życia w nowej formie rozwojowej systemu komunistycznego. Opisuje także proces wychowania komunian, który w wielu punktach jest zbieżny z praktykami radzieckimi. Po urodzeniu mały komunianin jest poddawany ceremonii gwieździenia. W przedszkolu uczony jest miłości do ojczyzny, partii, Cerkwi, bezpieczeństwa państwowego, Generalissimusa. Już wtedy wpajane są mu nawyki tajnego współpracownika służb specjalnych: „W naturalnych warunkach wesołej zabawy dzieci uczą się, jak śledzić się nawzajem, donosić jedno na drugie, donosić swoim wychowawcom na rodziców, kierowniczce przedszkola na wychowawców”. Podczas dalszej ścieżki edukacji dzieci uczą się układać donosy na piśmie. Zob. W. Wojnowicz, *Moskwa 2042*, tłum. H. Broniatowska, Warszawa 1992, s. 183-184.

[122] L. Suchanek, *Anioły, biesy i prawda…*, s. 230. O skutkach zmasowanego ataku na rodzinę, prowadzącego do wyparcia się najbliższych i pełnego poparcia dla głoszonej przez komunistyczną propagandę ideologii, świadczy rozmowa bohaterek powieści Anatolija Rybakowa *Proch i pył* (*Прах и пепел*, 1994), w trakcie której Lena uprzedza Warię, że zaraz wróci ze szkoły jej brat: „Władlen ma trzynaście lat, jest całkowicie pod wpływem propagandy, przeczytał w gazetach wszystkie relacje z procesu Bucharina-Rykowa, wierzy w każde słowo, przeklina oskarżonych, mówi, że trzeba wsadzić obu do klatek jak zwierzęta i pokazywać publicznie, żeby ludzie mogli ich opluwać. Tatę i mamę też odsądza od czci i wiary (…). Wyparł się ich w szkole”. Zob. A. Rybakow, *Proch i pył*, tłum. M. B. Jagiełło, Warszawa 1966, s. 99-100. Dzieci angażowały się w elementy życia politycznego, odgrywając we własnym gronie postacie z procesów politycznych. Zob. C. Kelly, *Children's World…*, s. 112-113.

[123] Zob. L. Suchanek, *Człowiek w upadku…*, s. 181.

Donosicielstwo i szpiegomania zostały przekształcone w metodę sprawowania władzy[124]. Choć w dawnej Rusi Moskiewskiej i w epoce carów nie brakowało donosów, w epoce radzieckiej donosicielstwo zyskało inny, pozytywny walor:

> W aksjologiczną strukturę człowieka wpisano wartości przeczące ogólnoludzkiej moralności i etyce. W propagowanej obyczajowości społecznej system odrzucił zasady oparte na rozróżnieniu dobra i zła. Zakwestionowana została podstawowa kategoria – prawda. (…) Indoktrynowany obywatel przestał rozumieć, że donosząc, popełnia podłość[125].

Pisarz zwrócił uwagę na wiele sprzeczności, błędów i nieścisłości, które pojawiły się w publikacjach, materiałach ze śledztwa i z przewodu sądowego. Dotyczyły tak podstawowych faktów, jak wiek Pawlika w chwili śmierci czy miejsce jego urodzenia. Na chrzcie przyszły denuncjator otrzymał imię Paweł, a wołano na niego Paszka. Nikt nie nazywał go Pawlikiem. Zdrobnienie to stało się popularne po publikacjach w „Pionierskiej Prawdzie", po których nawet w rodzinnej wsi wszyscy nazywali go Pawlikiem, co pokazuje siłę oddziaływania środków masowego przekazu. Drużnikowa dziwiło, dlaczego młodszy brat denuncjatora, który zginął razem z nim, nie został okrzyknięty bohaterem. Badacz dowiódł, iż we wszystkich książkach, encyklopediach, na znaczkach pocztowych i pocztówkach widniały sfałszowane fotografie bohatera. Zacierano również ślady, np. spłonął dom, w którym mieszkał Pawlik. Nie wyjaśniono, kiedy dokładnie dokonano zabójstwa, nie zrobiono zdjęć na miejscu zbrodni, nie opisano go, nie zabezpieczono śladów przestępstwa. Dzieci nakazano pochować przed przyjazdem śledczych. Proces pokazowy zabójców został starannie zaplanowany i wyreżyserowany. Towarzyszyły mu demonstracje przedstawicieli klasy robotniczej, manifestacje dzieci, które niosły transparenty z żądaniem rozstrzelania oskarżonych. Rzeczywiste dowody zastąpiono poszlakami zaczerpniętymi z artykułów prasowych. Nie powołano w ogóle świadków obrony[126]. We „Wnioskach dla oskarżenia" znalazły się informacje, że Pawlik „(…) prowadził bezwzględną, aktywną walkę z wrogiem klasowym, kułactwem i jego poplecznikami, występował na zebraniach publicznych, ujawniał kułackie sprawy i niejednokrotnie o nich meldował"[127]. Natomiast według świadków wydarzeń, Pawlik tylko chuliganił, a zadenuncjował wyłącznie własnego ojca, stając się moralnym sprawcą jego śmierci.

---

[124] Zob. *Ibidem*, s. 183.
[125] L. Suchanek, *Anioły, biesy i prawda…*, s. 216-217.
[126] Zob. J. Drużnikow, *Rosyjskie mity…*, s. 145-163.
[127] *Ibidem*, s. 155.

Porywająca mowa Pawlika przed sądem, gdy skazywano ojca, zachowała się aż w dwunastu wariantach. Wspominając rozmowę z matką Pawlika, pisarz stwierdził, iż nawet po upływie 50 lat ciągle nienawidziła męża za to, że ją zostawił. Wyznała, że to ona namówiła syna, by doniósł na ojca. Choć Pawlik podczas tych pamiętnych zdarzeń był w wieku pionierskim, to nigdy nie należał do organizacji. Mit wymagał, by Pawlik był pionierem, dlatego należało spreparować dokumenty. Drużnikow podkreślił, że w notatniku pierwszego dziennikarza, który przyjechał do wsi, by opisać historię Pawlika, znalazły się słowa: „А если придерживаться исторической истины, то Павлик Морозов не только никогда не носил, но и никогда не видел пионерского галстука”[128]. Pierwsza drużyna pionierska powstała w Gierasimowce dopiero po jego śmierci. Natomiast w drugim wydaniu *Wielkiej Encyklopedii Radzieckiej* znalazła się informacja: „Gdy w szkole utworzono organizację pionierską, Morozowa wybrano jej przewodniczącym”. Później pisano o nim jako o drużynowym, przypisywano mu również inne zasługi: miał wydać nauczycielce polecenie zorganizowania drużyny pionierskiej, układał także partyjne hasła, a nawet uczestniczył w likwidacji analfabetyzmu[129]. Drużnikow udowodnił, że wiedza Pawlika była na poziomie pierwszej klasy szkoły podstawowej. Mimo iż nie mógł posiadać świadomości politycznej, to jego donos przedstawiano jako akt świadomego poparcia dla systemu[130].

Mit o Pawliku Morozowie, pełen sprzeczności, fałszu i błędów, całkowicie przemilczał także fakt, że Pawlik był Białorusinem. Jego nazwisko miało powodować romantyczne skojarzenie z mroźną, nieustępliwą Północą i zdolnością do heroicznego sprzeciwu. Pawlik był przedstawiany niczym święty męczennik, zyskał stałe miejsce w panteonie radzieckich bohaterów. Ponadto, pamięć o nim pozwalała zapomnieć o zamordowanym przez bolszewików carewiczu Aleksieju. Kelly przypomniała, że szczególnie we wczesnych wersjach opowieści o Pawliku próbowano przedstawić jego zabójców analogicznie do opisów żydowskich zabójców rytualnych. Pawlik mógł w ten sposób stać się bolszewickim odpowiednikiem zamordowanego Andrieja Juszczinskiego, ofiary tzw. „sprawy Bejlisa”[131].

128 „A jeśli trzymać się prawdy historycznej, to Pawlik Morozow nie tylko nigdy nie nosił, ale i nigdy nie widział krawatu pionierskiego”. Zob. *Далеко от Москвы…*.
129 Zob. J. Drużnikow, *Rosyjskie mity…*, s. 186-187.
130 Zob. L. Suchanek, *Anioły, biesy i prawda*, s. 230-231.
131 Zob. К. Келли, *„Маленькие граждане…*. W 1913 roku Żyd Mendel Bejlis został oskarżony o rytualne zabójstwo rosyjskiego chłopca Andrieja Juszczinskiego. Zob. M. Heller, *Historia Imperium Rosyjskiego*, tłum. E. Melech, T. Kaczmarek, Warszawa 2000, s. 719.

Rozważając fenomen Morozowa, zdradzieckiego syna, który został czołowym radzieckim bohaterem, Drużnikow napisał:

> Mit Pawlika pozwala zrozumieć istotę socrealizmu jako metody twórczej. W procesie powstawania mitycznego portretu Morozowa coraz bardziej zacierała się rzeczywista postać. Bohater został wymyślony na górze i zesłany w pseudorzeczywistość. Rolą sztuki było nicowanie: materię próbowano przekształcać za pomocą woli, a dokonywano tej operacji w duchu czystego idealizmu, przy tym monopartyjnego. (…) Gazetowy portret chłopca stał się prototypem obrazu literackiego. Papierowemu bohaterowi zaczęto stawiać pomniki z brązu[132].

Aleksandr Kostinskij wyróżnił trzy wizerunki Pawlika:

> Есть три разных Павлика Морозова. Один – реальный подросток, который прожил короткую жизнь, полную лишений, и был убит вместе с братом. Другой – мифический, борец против кулачества в период коллективизации. И третий, самый известный и тоже мифический – мальчик, который предал отца и был за это зверски убит родными. Этого последнего мальчика знает вся страна[133].

W niektórych środowiskach ów propagandowy mit jest żywotny nawet teraz. Do dziś w rodzinnych stronach Pawlika jest on dobrze wspominany. W dawnej szkole ciągle wisi jego portret. Osoby w podeszłym wieku przyznały, iż to dzięki temu, że tam mieszkał, we wsi powstała droga. Oficjalna, radziecka wersja zabójstwa jest ciągle przez wielu uważana za obowiązującą. Pomnik Pawlika jest punktem orientacyjnym, obok którego spotykają się mieszkańcy wsi i mimo pojawiających się nowych faktów, dezawuujących chłopca jako bohatera, nikomu we wsi nie przeszkadza jego monument. W dalszym ciągu leżą pod nim świeże kwiaty. To miejsce, które odwiedzają uczniowie po zakończeniu roku szkolnego, a w ogrodzenie wkładają kartki z życzeniami mającymi im przynieść szczęście. We wsi działa również muzeum Pawlika. Nauczycielka historii

---

[132] J. Drużnikow, *Rosyjskie mity…*, s. 240. Według wspomnień nauczycielki, Pawlik rzadko odwiedzał szkołę. Palił, śpiewał brzydkie piosenki, chuliganił. Jednak w poświęconych mu drukowanych tekstach był kreowany na wzór cnót. Informacja o jego bezgranicznej odwadze, stawieniu czoła zabójcom, zasłonięciu brata przed ciosem (z biografii autorstwa Pawła Sołomieina), zastąpiła pierwotną wersję głoszącą, iż na widok zabójców Pawlik pierwszy rzucił się do ucieczki. Wymyślano nowe szczegóły. Pisano, że w chwili zabójstwa miał 15 lat, co wpisywało się w znane powiedzenie Lenina: „Pokolenie, które ma teraz piętnaście lat, doczeka się społeczeństwa komunistycznego". Zob. *Ibidem*, s. 233-234.

[133] „Jest trzech różnych Pawlików Morozowych. Jeden – realny nastolatek, który przeżył bardzo krótkie życie, pełne nędzy, i został zamordowany razem z bratem. Drugi – mityczny, wojownik z kułakami w okresie kolektywizacji. I trzeci, najbardziej znany i także mityczny – chłopiec, który zdradził ojca i był za to brutalnie zabity przez krewnych. Tego ostatniego chłopca zna cały kraj". Zob. *Далеко от Москвы…*.

z Gierasimowki stwierdziła, że Pawlik nie jest uważany za bohatera. Przytoczyła również opinię mieszkanki wioski:

> Пашка вместе с нами рос, бегал, и никакой он не герой. Он такой же, какими и мы были все, так же учился, так же бегал с нами, так же учился, так же мы все дружили. И никакой он не герой. Я бы могла тоже таким героем быть. Вот убийство такое было, оно всколыхнуло всех[134].

Mimo iż w 1999 roku stowarzyszenie Memoriał podjęło próbę rehabilitacji krewnych Morozowa, Prokuratura Generalna i Sąd Najwyższy oddalili wniosek o rewizję sprawy, powołując się na argumenty aktualne przed 70 laty. Można zatem stwierdzić, iż mit Pawlika, w którym skonfrontowano rodzinę z państwem, jest aktualny także dziś[135]. Z pewnością Pawlik na długie lata pozostanie kontrowersyjną postacią radzieckiej historii.

Legenda „czerwonego pioniera" znalazła w Rosji wielu obrońców, co wcale nie zdziwiło Drużnikowa, który stwierdził:

> Historia i literatura rosyjska żyją dotąd mitologią, chociaż zmienia się jej wymiar. Nie brak mitów w innych krajach, jednak nie są one tak skostniałe, tak arbitralne, jest w nich miejsce na poczucie humoru i pragmatyzm. Wolno wytykać je palcem, kiedy budzą wątpliwości. Specyficzną zaś cechą mitów rosyjskich jest ich nietykalność. Można je krytykować dopiero wtedy, kiedy obumierają, a i to nie zawsze. Może dlatego stały się częścią nas samych?[136].

Centrum badawcze Romir (Rosyjska Opinia Społeczna i Badanie Rynku [Ромир – Российское общественное мнение и исследование рынка]) w siedemdziesiątą rocznicę śmierci Pawlika w 2002 roku przeprowadziło badania dotyczące stosunku moskwian do pioniera-bohatera. Ponad połowa respondentów stwierdziła, że Pawlik Morozow jest im znany jako pionier, który doniósł na ojca. Prawie co czwarty ankietowany nazwał Pawlika pionierem-bohaterem i uczestnikiem Wielkiej Wojny Ojczyźnianej. Zaledwie 2,8 % nie wiedziało, kim był Pawlik, a co dziesiąty zapomniał, kim była ta historyczna postać. Według niemal połowy badanych czyn Pawlika wynikał

---

[134] „Paszka razem z nami rósł, biegał i żaden z niego bohater. Był taki, jakimi byliśmy my wszyscy, tak samo się uczył, tak samo się przyjaźniliśmy. I żaden z niego bohater. Też mogłabym być takim bohaterem. Ale zabójstwo takie było, ono poruszyło wszystkich". Zob. *Ibidem*. Wrogowie Pawlika deptali jego grób i zrywali przymocowaną do niego gwiazdę. Niechęć do matki Pawlika utrzymała się we wsi aż do lat osiemdziesiątych; chłopi obarczali ją winą za złe wychowanie chłopca. Matka pioniera-bohatera resztę życia spędziła na Krymie. Zob. J. Drużnikow, *Rosyjskie mity…*, s. 265-266.
[135] Zob. *Далеко от Москвы…*.
[136] J. Drużnikow, *Rosyjskie mity…*, s. 17.

z motywów ideologicznych. W opinii 16,9 % ankietowanych na Pawlika wpłynął ktoś z zewnątrz, a według 13,1 % – do donosu nakłoniły go okoliczności rodzinne. Co ciekawe, co piąty respondent nie wykluczył, że mógłby zachować się tak jak Pawlik. Zdecydowanie pewnych tej odpowiedzi był niecały 1 % badanych, a 21,5 % oświadczyło, iż powtórzenie przez nich czynu Pawlika byłoby zależne od okoliczności. Pocieszający jest fakt, że 62,6 % mieszkańców rosyjskiej stolicy nie zdecydowałoby się na taki krok w żadnych okolicznościach[137]. Na podstawie tych wyników można ocenić skuteczność przekazu kulturowego między kolejnymi pokoleniami. Rezultaty ankiety wskazują na to, iż nabywanie przez dzieci kultury radzieckiej w dużej części się udało, a przynajmniej zostawiło w jej odbiorcach trwały ślad, który przekazali potomnym.

Mit Pawlika stał się rzeczywistością radzieckiego życia, zawładnął zbiorową świadomością. Jak zauważył Leszek Kołakowski: „Mit może być przyjęty tylko o tyle, o ile dla pojedynczego spojrzenia staje się rodzajem przymusu zniewalającego na równi całą zbiorowość, w której osobnik uczestniczy (…)"[138]. Choć trudno obwiniać dziecko o złożenie donosu, do którego zostało namówione, to tym bardziej należy podkreślić bezduszność władz, które demoralizowały młode pokolenie, starając się rozerwać więzi rodzinne. Drużnikow zauważył, że działania władz nie przyniosły spodziewanego przez nie pozytywnego rezultatu: „Brak szacunku państwa do obywatela i własności osobistej wywołał reakcję tylko pozornie paradoksalną – zniszczył szacunek obywatela do państwa i jego własności"[139]. Wielu dobrze odczytało zamiary władz, o czym przekonuje opisane zachowanie radzieckiej młodzieży z Gierasimowki: „We wsi zaś młodzież szkolna w dżinsach słucha taśm z muzyką rockową i śmieje się z bohatera-donosiciela, a na lekcjach z patosem recytuje wiersze, które poświęcili mu poeci"[140].

Historia Pawlika to tragiczny przykład ingerencji państwa w rodzinę. Szkalowanie rodziców przez własne dziecko zaczęto traktować jako czyn bohaterski wbrew biblijnemu przykazaniu nakazującemu szacunek względem rodziców. Podstawowym zadaniem radzieckiego dziecka była bezgraniczna, silniejsza od więzów krwi, miłość do wspólnego Ojca – Stalina. Za pomocą postaci Morozowa sfabrykowano mit, poprzez który przez dziesięciolecia wywierano wpływ na świadomość milionów radzieckich dzieci. Jak stwierdził Lucjan Suchanek: „Kampania heroizacji czynu

[137] Zob. *Каждый пятый москвич готов повторить подвиг Павлика Морозова*, [Internet:] http://www.lenta.ru/russia/2002/09/04/pavlik/ – 16 IX 2010.
[138] L. Kołakowski, *op. cit.*, s. 28.
[139] J. Drużnikow, *Rosyjskie mity…*, s. 273.
[140] *Ibidem*, s. 270.

Pawlika Morozowa pokazuje, jak z tragedii rodzinnej uczyniono konflikt polityczny"[141]. Omówiony mit – swoisty radziecki przekaz światopoglądowy – był ściśle związany z ideologią: aktywizował zbiorową wyobraźnię wokół narzuconych idei, deformował rzeczywistość poprzez dominację celowo wywołanych emocji i zachęcał do działań opartych na fałszywej ocenie rzeczywistości[142].

5. RUCH TIMUROWSKI[143]

Lata czterdzieste i pięćdziesiąte XX wieku przyniosły dużą popularność ruchu timurowskiego. Organizowane w jego ramach drużyny timurowskie skupiały wzorowych pionierów, bezinteresownie czyniących dobre uczynki z pobudek ważnych dla socjalistycznego społeczeństwa. Nazwa drużyn została zaczerpnięta z opowieści znanego radzieckiego pisarza dla dzieci Arkadija Gajdara *Timur i jego drużyna* (*Тимур и его команда*, 1940). Początkowo władza radziecka nieufnie odnosiła się do ruchu timurowskiego, widząc w nim konkurencję dla ruchu pionierów[144]. Ostatecznie jednak timurowcy stali się częścią radzieckiego systemu ideologicznego, zachowując jednocześnie duch wolontariatu. Michałkow wspominał, że gdy ukazała się opowieść o Timurze, sceptycy zarzucali Gajdarowi, iż wymyślił chłopca, którego nie można spotkać w ZSRR. Jednak pionierzy entuzjastycznie podeszli do tego „wynalazku" i wysłali do autora setki listów wyrażających swój zachwyt nowym bohaterem[145]. Książka o Timurze przez kilka dziesięcioleci była główną książką ruchu pionierskiego; nie straciła na aktualności mimo obecności aspektów rzeczywistości wojennej, którą

---

[141] L. Suchanek, *Człowiek w upadku…*, s. 186.

[142] Szerzej na temat mitów politycznych zob. M. Golka, *op. cit.*, s. 9-19.

[143] Zob. szerzej moje artykuły: A. Kadykało, *Polityczna indoktrynacja dzieci…*, s. 218-235; *Eadem*, *Arkadij Gajdar i jego timurowcy. Początki legendy i współczesne próby jej demitologizacji*, „Slavia Orientalis" 2011, t. LX, nr 3, s. 349-364.

[144] Ścisłe połączenie struktur pionierskich ze szkołą sprawiło, że wiele dzieci utraciło zainteresowanie członkostwem w organizacji. Według badaczki ruchu timurowskiego W. Tatarowej, Gajdar wymyślił drużynę timurowską jako alternatywę dla organizacji pionierskiej, która w latach trzydziestych była zbyt mocno związana ze szkołą i przez to udział w jej działalności stawał się nudny. Popularność ruchu stanowiła zagrożenie dla organizacji pionierskiej. Włączenie timurowców do formacji pionierskich, wzmocnienie ich więzi ze szkołą doprowadziło do obumierania samodzielności ruchu, a praca timurowska stała się powinnością każdego pioniera. W latach sześćdziesiątych pojawił się „ruch komunardów" („коммунарское движение"). Termin związany był z licznymi sekcjami klubu „Młodych komunardów" („Юных коммунаров"). Ruch koncentrował się na kolektywnym wypełnianiu zadań i kolektywnej ocenie dokonanej pracy. Zapewniał możliwość praktyk oraz warunki do samorealizacji. Również w tym przypadku obawiano się spadku zainteresowania organizacją pionierską. Zob. Р. Соколов, *В поисках „настоящей социальной педагогики"*, [Internet:] http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/17/8 – 17 IX 2010.

[145] Zob. С. Михалков, *О литературе*, Москва 1986, s. 50.

prezentowała. Tylko w RSFRR było ponad 2 miliony timurowców. Drużyny timurowskie działały także poza granicami ZSRR, w państwach bloku wschodniego. Do ich zadań należała pomoc w szpitalach, pomaganie rodzinom żołnierzy i oficerów Armii Czerwonej, domom dziecka i przedszkolom. Uczestniczyli również w zbieraniu plonów; po wojnie natomiast pomagali inwalidom i weteranom, opiekowali się osobami starszymi, dbali o groby poległych żołnierzy[146].

Badaczka I. Swirskaja stwierdziła, iż uczestnictwo w pracy timurowskiej dawało dzieciom możliwość nie tylko powtarzania działań bohaterów książek, ale także przejawiania swojej samodzielności i inicjatywy. Należy podkreślić, że nawet sam Gajdar obawiał się stopniowego spadku zainteresowania dzieci tą formą działalności, co nie dziwi z uwagi na fakt, iż działalność timurowców była w znacznej mierze skoncentrowana wokół wykonywania codziennych czynności, które nie należą do ulubionych przez dzieci. Sformowanie oddziałów timurowskich o różnych profilach działalności (np. myśliwi, technicy, rybacy, hodowcy, poszukiwacze złota) pozwoliło rozwiązać ten problem[147].

Według Jewgienii Putiłowej, timurowcy zostali przedstawieni jako dzieci dorastające w społeczeństwie, w którym relacje socjalistyczne stały się codzienną normą:

> Его герои – живое доказательство того, что победивший социализм прочно вошел в жизнь растущего поколения. И поэтому вся книга о Тимуре звучит удивительно мажорно, воспринимается читателем как произведение необыкновенно яркое и жизнерадостное[148].

Do timurowców należał Siergiej Mironow – lider partii Sprawiedliwa Rosja. Jak wspominał, lektura książki Gajdara wywarła na nim i jego kolegach z podwórka duże wrażenie, więc postanowili naśladować literackich bohaterów. Drużyna Mironowa składała się z pięciu chłopców, którzy bardzo szybko zaczęli nazywać się timurowcami. Chodzili równym krokiem w parach, a idący na czele dowódca dawał znak do zmiany kroku lub wydawał komendę dotyczącą śpiewania nowej piosenki. Wzorem timurowców z utworu Gajdara, zbudowali sztab. Ich bezinteresowna pomoc

---

[146] Zob. *Гайдар Аркадий*, [Internet:] http://www.piplz.ru/page-id-130.html – 28 XI 2009. Na temat timurowców zob. И. А. Свирская, *Формирование коммунистических идеалов юных читателей в библиотеке средствами литературы*, Ленинград 1975, s. 69-86.

[147] Zob. И. А. Свирская, *op. cit.*, s. 76-78.

[148] „Jego bohaterowie – są żywym dowodem na to, że zwycięski socjalizm na stałe wszedł w życie dorastającego pokolenia. I dlatego cała książka o Timurze ma wydźwięk zadziwiająco optymistyczny, jest odbierana przez czytelnika jako utwór niezwykle jasny i radosny". Zob. Е. Путилова, *op. cit.*, s. 160.

obejmowała okopywanie ogródków. Entuzjazm do działań pod przykryciem nocy osłabł, gdy staruszka, dla której porąbali drewno, nie tylko nie dostrzegła ich pomocy, ale oskarżyła chłopców o kradzież słoika ogórków. Po tym wydarzeniu i karze, jaka ich spotkała ze strony rodziców, zrozumieli, że przygoda z timurowcami się zakończyła[149].

Lata siedemdziesiąte przyniosły spadek popularności ruchu, który zaczął tracić na znaczeniu i stawał się coraz bardziej wymuszonym działaniem, egzekwowanym przez szkoły. Po upadku Związku Radzieckiego słowo „timurowcy" nabrało nowego znaczenia, zyskało ironiczny wydźwięk. Określa się nim np. młodych ludzi, którzy, wykazując pewne podobieństwa do działań prawdziwych timurowców, popełniają przestępstwa[150]. Timurowcy są także bohaterami licznych anegdot, w których przedstawia się ich w negatywnym świetle, jako osoby, które nieraz przemocą próbują uszczęśliwić staruszki. Dobre uczynki często zupełnie nie pasują do realiów i sprawiają więcej problemów niż pożytku. Zwraca się uwagę na nieadekwatność form pomocy. Pomagając starszym osobom, timurowcy unieszczęśliwiają innych i dopuszczają się wykroczeń:

> Одна старушка очень бедно жила. Тогда тимуровцы где-то достали продуктов и тайно, как они обычно это делают, завалили старушкину квартиру едой. Старушка сначала горячо молилась на неизвестных благодетелей. Но недолго. До тех пор, пока к ней не пришли хмурые милиционеры, расследующие дело об ограблении продуктового магазина…[151].

Być może zmiana stosunku do ruchu timurowskiego wynikała z chęci zamanifestowania sprzeciwu wobec odgórnie narzuconych reguł postępowania i była pochodną uświadomienia sobie pewnego poziomu sztuczności wpajanych zachowań.

Zjawisko ruchu timurowskiego stanowi także przedmiot dyskusji na forach internetowych. Byli członkowie drużyn dzielą się tam swoimi wspomnieniami z lat dziecięcych, często obalając mit o szczerości i bezinteresowności działań timurowców. Praca nie zawsze wykonywana była dokładnie, np. uczniowie znudzeni sadzeniem

---

[149] Zob. С. Миронов, *„Тимуровцы"*, [Internet:] http://sergey-mironov.livejournal.com/73371.html – 28 I 2010.

[150] Rosyjskie i ukraińskie media informowały o przypadkach aktywności nowych „timurowców", którzy odprowadzali do domu staruszkę i nietrzeźwych ludzi, okradając ich po drodze. Zob. *В Тирасполе „тимуровцы" обокрали старушку* [Internet:] http://www.kp.md/online/news/525896/ – 15 II 2010; *Полтава. „Тимуровцы" провожали домой, а потом грабили людей*, [Internet:] http://www.magnolia-tv.com/news/2010-01-20/foto_timurovcu/ – 27 I 2010.

[151] „Pewna staruszka żyła bardzo biednie. Wtedy timurowcy zdobyli skądś produkty i w tajemnicy, tak jak to zazwyczaj robią, zawalili mieszkanie staruszki jedzeniem. Staruszka zaczęła gorąco modlić się za nieznanych dobroczyńców. Ale niedługo. Do czasu, aż nie przyszli do niej ponurzy milicjanci, prowadzący śledztwo w sprawie grabieży sklepu spożywczego…". Zob. *Про тимуровцев*, [Internet:] http://forum.telenet.ru/index.php?showtopic=175780&mode=threaded&pid=3630287 – 27 I 2010.

ziemniaków, wsypywali je do wykopanego dołu. Inni nie wykonywali wszystkich poleceń i okłamywali zastępowych. Niektórzy byli tak zaaferowani pomocą staruszce, której chcieli donieść torbę, że ta uznała ich za złodziei. Podkreślana jest jednak również bezinteresowność pomocy timurowców. Miło wspomina się także przyjazne i interesujące chwile spędzane w gościnnych mieszkaniach, gdy pomagano starszym osobom, ale także np. grano z nimi w warcaby[152].

* * *

Oktiabriata, pionierzy i timurowcy stanowili część systemu komunistycznego wychowania człowieka radzieckiego. Rolą tych organizacji było propagowanie radzieckich wzorców zachowania, krzewienie i umacnianie wierności oraz wdzięczności względem partii komunistycznej. Miało się to przyczynić do wykreowania nowego typu antropologicznego – *homo sovieticusa*. Poprzez wygenerowany przez władze system wychowania pozaszkolnego dokonywała się polityczna indoktrynacja dzieci już od wieku przedszkolnego. Założony przez wspomniane instytucje cel wychowawczy stanowiło wychowanie bojowników o dzieło Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego. Organizacje te miały stanowić również dowód troski wykazywanej przez władze wobec dzieci, którym zapewniono interesujące i pożyteczne sposoby spędzania wolnego czasu. Skala ruchu pionierskiego w ZSRR pokazuje, iż władze radzieckie wykazywały zainteresowanie zorganizowaniem dzieciom czasu wolnego, starały się krzewić patriotyzm, wartości moralne, troskę o środowisko lokalne. Ruch timurowski miał natomiast zaszczepiać w dzieciach miłość i przywiązanie do pracy – naczelnej wartości człowieka radzieckiego. Państwo w znacznym stopniu angażowało się w wychowanie dzieci, które postrzegano jako dobro państwowe, przejawiając zinstytucjonalizowaną troskę w postaci wspomnianych organizacji. Znaczącą rolę w procesie ukształtowania osobowości dziecka, oprócz wpływu rówieśników, rodziny i środowiska szkolnego, odgrywało państwowe wychowanie polityczne realizujące się poprzez członkostwo w organizacjach dziecięcych. Należy jednak podkreślić, iż dla wielu osób, które w dzieciństwie były

---

[152] Zob. *Тимуровцы!*, [Internet:] http://clubs.ya.ru/4611686018427388665/replies.xml?item_no=3732&ncrnd=7899 – 27 I 2010. O współczesnej recepcji postaci Timura w środowisku twórców kultury, komedii *Timur end jego komandos* (*Тимур энд его командос*, reż. Igor Maslennikow, 2004), bardzo luźno nawiązującej do literackiego pierwowzoru zob. *Герои времени. Тимур*, автор и ведущий: П. Вайль, [Internet:] http://archive.svoboda.org/programs/cicles/hero/20.asp – 15 XI 2011.

członkami organizacji pionierskiej, lata te kojarzą się z pochodami, grami i zabawami, a nie z uporczywie narzucaną totalitarną ideologią.

Na przykładzie analizy funkcjonowania organizacji pionierów i ruchu timurowców widać radziecką swoistość recepcji dzieciństwa. W tych formalnych organizacjach polityczno-wychowawczych realizowała się jedna z cech radzieckiej kultury: prymat wspólnoty nad jednostką, gromadność. W rzeczywistości radzieckiej dominowało zespołowe i zbiorowe uczestnictwo w kulturze, które miało siłę integrującą. Za pomocą organizacji pionierskiej budowano masowy, spójny system kompleksowej indoktrynacji dzieci. Państwo, dążące do podporządkowania sobie dzieci od najmłodszych lat, stawało się zagrożeniem dla indywidualności jednostki. Jak stwierdził Joseph Campbell: „Człowiek nie powinien być sługą społeczeństwa; to społeczeństwo powinno służyć człowiekowi. Gdy człowiek jest sługą społeczeństwa, państwo staje się potworem"[153]. Poprzez oddziaływanie odpowiednich treści perswazyjnych prowadzono urabianie postaw i opinii w celu wychowania jednostek cechujących się komunistycznym światopoglądem. Wizja zideologizowanej wspólnoty stanowiła istotne spoiwo kolektywów dziecięcych, będących ważnym instrumentem wychowawczego oddziaływania państwa na osobowość dziecka[154]. Powszechność organizacji pionierskiej, swoistej grupy pierwotnej, jej wychowawcze oddziaływanie pozaszkolne, a przede wszystkim regulujące jej działalność zasady, zwyczaje i rytuały sprawiały, iż można traktować ją jako sformalizowany przejaw omawianego tematu kulturowego. Organizacja pionierska zapewniała kontrolę pracy i zabawy dzieci, wpajała również solidarność wobec kolektywu, posiłkując się perswazję lub sankcjami w postaci wykluczenia z grupy. Do psychologicznych mechanizmów podporządkowania tej homogenicznej grupie pierwotnej należały: lęk przed odrzuceniem, wykluczeniem z grupy, nadzieja na otrzymanie nagrody (np. w postaci publicznej pochwały). Wzorem dla pionierów byli zastępowi, których naśladowali, ulegali ich sugestiom, identyfikowali się z nimi i z wyznawanymi przez opiekunów wartościami. W grupie pionierskiej, formalnie zorganizowanej mikrostrukturze, zachodził proces socjalizacji, wywierający wpływ na wiele aspektów życia dzieci i ich adaptację do życia w socjalistycznym społeczeństwie.

[153] J. Campbell, B. Moyers, *op. cit.*, s. 26.
[154] Szerzej na temat różnych typów radzieckich wspólnot dziecięcych zob. mój artykuł: A. Wrońska, *Radziecka wspólnota dziecięca w kilku odsłonach*, [w:] *Wspólnoty opisane. Zjawisko wspólnotowości w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Kopczyk, Bielsko-Biała 2011, s. 82-90.

Należy podkreślić, iż centralnie sterowane organizacje zaburzyły komunikację międzypokoleniową. Komunikacja z dorastającym pokoleniem została w dużym stopniu przeniesiona z poziomu rodzice-dzieci na poziom państwo-dzieci. To władze, a nie rodzice, zaczęły się stawać autorytetem[155] dla najmłodszych i źródłem oddziaływania na ich umysły. Realizowała się tym samym propaganda wertykalna na linii państwo-dzieci, nadawca-odbiorca. Wychowawcza rola środowiska urzeczywistniała się poprzez liczne inicjatywy mające na celu zjednoczenie społeczności dziecięcej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym w duchu radzieckiej interpretacji pedagogiki społecznej. Wprowadzono nową wartość więzi społecznej. W ujednoliconej grupie dochodziło do zaniku poczucia indywidualności, odrębności, co realizowano choćby na poziomie stroju. Przekonanie o słuszności działań grupy negatywnie wpływało na niezależność i asertywność jej poszczególnych członków. Omówione w podrozdziałach radzieckie organizacje dziecięce kreowały modele idealnych zachowań dorastającego pokolenia. Ruch pionierski i timurowski tak mocno wrósł w świadomość społeczną, że pod różnymi postaciami odradza się we współczesnej Rosji.

Kształtowanie kulturowych podstaw osobowości w procesie socjalizacji może być zrozumiane poprzez ukazanie związku między rozwojem i funkcjonowaniem indywidualnej osobowości a środowiskiem społecznym otaczającym jednostkę w rozumieniu założeń psychokulturalizmu. W procesie socjalizacji młodemu pokoleniu przekazywano treści kultury dominującej w społeczeństwie radzieckim. Podejmowane działania władz ukierunkowane na kontrolowanie rozwoju dzieci sprawiły, że można mówić o radzieckim dzieciństwie jako o specyficznym radzieckim konstrukcie społecznym. W ujęciu radzieckich ideologów świat dzieci nie był widziany jako niezależne miejsce z własnym folklorem, regułami i rytuałami. Te ostatnie były odgórnie narzucane. Dziecko w pierwszej fazie swojego życia jest istotą bezbronną, która potrzebuje pomocy innych, by móc normalnie funkcjonować. To dorośli

[155] Ten rodzaj autorytetu może być rozumiany jako „sprawowanie przemożnej władzy, której nieodłączną cechą jest niekiedy wywieranie przymusu na podległe jej osoby. Autorytet w takim rozumieniu narusza wolność i autonomię jednostki, a czasami dopuszcza do jej zniewolenia". Zob. M. Łobocki, *op. cit.*, s. 108. O działaniach wymierzonych w autorytet rodziców, szczególnie w początkowym okresie władzy radzieckiej, dominacji idei „swobodnego wychowania" zakazującej stosowania kar, zob. S. M. Teitelbaum, *Parental Authority in the Soviet Union*, "American Slavic and East European Review" 1945, Vol. 4, № 3/4, s. 57-58 i 63-65, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/2491761 – 22 VII 2011. Autorytet rodziny został zrekonstruowany w drugiej połowie lat trzydziestych, na co wpływ miało m.in. zagrożenie wojną ze strony Niemiec implikujące konieczność oddolnej konsolidacji społeczeństwa. Uzyskanie rozwodu stało się bardziej skomplikowane, wprowadzono niemal całkowity zakaz aborcji. Dzieci miały podlegać ścisłemu nadzorowi rodziców, co miało prowadzić do ograniczenia przypadków chuligaństwa. Zwolennikiem silnego autorytetu rodziców i surowej dyscypliny był Anton Makarenko. Zob. *Ibidem*, s. 59-62.

wprowadzają je w otaczający świat i uczą wartościowania zjawisk, z którymi spotyka się na co dzień. Tym bardziej należy podkreślić znaczenie oddziaływania władz na pożądane ukierunkowanie socjalizacji dzieci. Transmisja kultury dokonywała się natomiast poprzez wychowanie szkolne (m.in. lektury przedstawiające bohaterskich pionierów) oraz wychowanie pozaszkolne, w którym znaczącą rolę odgrywała organizacja pionierska. Zasada dowodu społecznego generowała pożądane zachowania i postawy, a skłonność do ulegania prawomocnym autorytetom zakorzeniona była w praktykach socjalizacyjnych ukierunkowanych na stworzenie człowieka radzieckiego. Wspólne i powszechne idee miały siłę integrującą.

Na podstawie analizy celów i metod wychowawczych przyjętych i realizowanych przy wsparciu władz oraz norm kulturowych obowiązujących w społeczności dziecięcej można wyodrębnić model radzieckiej dziecięcej *podstawowej struktury osobowości*. Charakteryzowała się ona następującymi właściwościami:

- nadrzędność celów kolektywu względem celów jednostkowych,
- nadrzędność wierności wobec państwa względem lojalności wobec rodziny (szczególnie do końca lat trzydziestych),
- pielęgnowanie pamięci o rewolucyjnych tradycjach narodu radzieckiego,
- nienawiść do wrogów władzy radzieckiej,
- posłuszeństwo względem przełożonych,
- pragnienie dokonania wielkiego czynu na wzór pionierów-bohaterów,
- aktywna postawa obywatelska,
- aktywność polityczna,
- służenie przykładem dla rówieśników i młodszych dzieci,
- szacunek i cześć oddawane radzieckim symbolom,
- pragnienie przejścia na kolejny stopień radzieckiej wspólnoty – do Komsomołu,
- świadomość nagrody jako rezultatu postępowania zgodnie z odgórnie wyznaczonym wzorcem,
- brak manifestowania indywidualności (m.in. poprzez jednolite mundurki),
- przekonanie, iż dzięki przywódcy i partii radzieckie dzieci mają najszczęśliwsze dzieciństwo,
- oddziaływanie środowiska, w którym autorytet rodziców i wartość rodziny zostały skonfrontowane z autorytetem władzy i wartością kolektywu,
- przekonanie o smutnym i trudnym dzieciństwie w krajach kapitalistycznych,

- pracowitość i pilność jako obowiązki radzieckiego dziecka,

- emocje, uczucia, działania i interakcje ograniczone przez rytuały.

Powstanie u dzieci tej samej *podstawowej struktury osobowości* uwarunkowane było ujednoliceniem interakcji w rodzinie i metod wychowawczych, a także szczególnie rozbudowaną kontrolą społeczną na poziomie makro, która zwalczała indywidualizm. Kulturę radziecką można rozumieć jako konkretną całość, zintegrowaną konfigurację wzorów zachowań, system zobiektywizowanych norm przekazywanych dzieciom na drodze socjalizacji. Jej trwałym składnikiem były konstrukcje mityczne, legitymizujące system, apelujące do pozaracjonalnych sfer osobowości człowieka, tworzące mityczną wizję rzeczywistości. W przestrzeni radzieckiej szczególnie wyraźny był wpływ władzy i społeczeństwa na dzieci i dostosowywanie ich do norm społecznych, a tym samym – związek między kulturą a partycypującą w niej jednostką i nakładanymi na nią ograniczeniami. Osobowość dziecka epoki radzieckiej to produkt wpływów kulturowych i rezultat procesu socjalizacji, przekazującego wspólne dogmaty, wartości i przekonania, integrujące społeczeństwo, a przez to sprzyjające zachowaniu pożądanego porządku społecznego.

* * *

Po rozpadzie ZSRR dziecięce organizacje komunistyczne zostały rozwiązane. Na ich miejscu zaczęły powstawać nowe, stawiające przed sobą zadania interesującego zorganizowania dzieciom czasu wolnego, propagowania zdrowego trybu życiu, krzewienia zasad moralnych, patriotyzmu oraz budowania postawy obywatelskiej. Działalność dziecięcych stowarzyszeń społecznych reguluje Konstytucja Federacji Rosyjskiej, Konwencja o prawach dziecka, ustawy federalne „O stowarzyszeniach społecznych" („Об общественных объединениях") i „O pomocy państwowej dla młodzieżowych i dziecięcych stowarzyszeń społecznych" („О государственной поддержке молодёжных и детских общественных объединений"). Stowarzyszenie dziecięce może mieć zasięg ogólnopaństwowy, międzyregionalny, regionalny lub lokalny. Choć po 1991 roku pojawiło się wiele różnorodnych organizacji dziecięcych, zmniejszyła się łączna liczba dzieci, które są ich członkami. Większość tych organizacji ma swoje siedziby w dużych ośrodkach miejskich.

Nie można nie dostrzec, iż w niektórych współczesnych organizacjach dziecięcych widać wyraźne nawiązania do tych z okresu radzieckiego. Przejawiają się

one w nazewnictwie i atrybutach. O wiele ważniejszy jest jednak obecny w nich zamysł wykorzystania tych organizacji do wpajania dzieciom patriotyzmu rozumianego jako popieranie rządzącej partii.

6. Reaktywacja timurowców[156]

W latach dziewięćdziesiątych, stanowiących okres przewartościowania obowiązującego systemu, nastąpił dalszy spadek popularności ruchu, jednak kolejne lata przyniosły odrodzenie jego struktur. Obecnie drużyny timurowskie działają w wielu regionach Federacji Rosyjskiej. W 2003 roku odrodzeniem ruchu zainteresowała się rządząca partia Jedna Rosja, realizując program wychowania patriotycznego młodzieży pod nazwą „Timurowcy"[157].

Reaktywowanie działalności drużyn timurowskich we współczesnej Rosji znamionuje zapotrzebowanie na pozaszkolne formy oddziaływania wychowawczego. Podejmowane inicjatywy ukierunkowane są na zorganizowanie dzieciom czasu wolnego, zaszczepienie w nich ducha wolontariatu i chęci bezinteresownej pomocy. Stanowią również szansę na rozwój więzi międzyludzkich, umiejętności pracy w grupie i solidarności. Wspomniane możliwości wychowawczego oddziaływania na dorastające pokolenie są warte podkreślenia m.in. ze względu na kulturowy chaos współczesnego pluralistycznego świata i osłabienie więzi międzypokoleniowych. Istnieje jednak zagrożenie, że odradzające się drużyny timurowskie nie będą zupełnie wolne od zideologizowanych implikacji aksjologicznych, wynikających ze źródeł tego ruchu. Niejasny kierunek ewolucji odradzającego się ruchu wynika z faktu, że wyrasta on z tradycji komunistycznej, a restytucyjnymi inicjatywami kierują osoby wychowane w Związku Radzieckim, światopogląd których był formowany w duchu komunistycznym od lat dziecięcych. Należy więc uwzględniać możliwość powtórnej ideologizacji odradzającego się ruchu, zważywszy na fakt, iż zainteresowanie tą formą socjalizacji dzieci wyrażają partie polityczne.

---

[156] Zob. także mój artykuł: A. Kadykało, *Polityczna indoktrynacja dzieci…*

[157] Zob. *„Тимуровцы" едут в районы*, [Internet:] http://www.edinros.ru/text.shtml?3/1346,[rubrid] – 27 I 2010.

7. NOWE OBLICZE PIONIERÓW[158]

We współczesnej Rosji odradzają się również struktury ruchu pionierskiego. Komunistyczna Partia Federacji Rosyjskiej co roku demonstracyjnie organizuje przyjęcie dzieci w szeregi nowych pionierów. Uczestnictwo w ruchu pionierskim traktowane jest jak tradycja łącząca dzieci, której wpływ obejmuje już kolejne pokolenie, zgodnie recytujące utarty zwrot: „Пионеры юные, выше алый стяг! Под дружинным знаменем шире, тверже шаг!”[159]. W uroczystościach biorą także udział weterani Wielkiej Wojny Ojczyźnianej. Według relacji z 2008 roku, gdy 4,5 tysiąca dzieci wstąpiło w szeregi pionierów, najczęstsze słowa, jakie słyszeli dziennikarze od dumnych pionierskich drużyn, brzmiały następująco:

> Мы выступаем за справедливость, мы за честность, мы готовы помогать другим людям! И если взрослые говорили, что-то общее, типа, пионер должен хорошо учиться, заниматься спортом, то дети чётко повторяли, да и учёба и спорт, но главное – это честность, главное это справедливость, главное это дружба людей[160].

Podejmowane są działania ukierunkowane na przekonanie opinii publicznej, że współcześni pionierzy odziedziczyli po radzieckich pionierach ich najlepsze tradycje, wyzbywając się jednocześnie ideologicznych implikacji. Wydawana jest ogólnorosyjska gazeta dla dzieci i nastolatków o znaczącym tytule „Пионерка.Ру”. Jedną z większych współczesnych organizacji pionierskich jest Moskiewska Miejska Organizacja Pionierska (Московская городская пионерская организация), powstała w 1992 roku. Na swojej stronie internetowej została określona jako organizacja samodzielna, społeczna, humanistyczna i amatorska, zrzeszająca zarówno dzieci, jak i dorosłych. Głównym celem organizacji jest:

---

[158] Zob. także mój artykuł: A. Kadykało, *Polityczna indoktrynacja dzieci…*

[159] „Młodzi pionierzy, wyżej purpurowy sztandar! Pod sztandarem drużyny niech szerszy, mocniejszy będzie krok”. Zob. К. Агамиров, *Зюганов принял детей в пионеры под сенью Кремля*, [Internet:] http://www.svobodanews.ru/Article/2008/05/19/20080519151216537.html – 08 X 2010. Zob. także: *Зюганов на Красной площади провел прием в пионеры*, [Internet:] http://www.rosbalt.ru/2010/05/18/737691.html – 09 XII 2010.

[160] „Opowiadamy się za sprawiedliwością, za uczciwością, jesteśmy gotowi pomagać innym ludziom! I jeśli dorośli mówili coś ogólnego, w stylu, pionier powinien dobrze się uczyć, uprawiać sport, to dzieci wyraźnie powtarzały, tak, i nauka, i sport, ale najważniejsze – to uczciwość, najważniejsze – to sprawiedliwość, najważniejsze – to przyjaźń ludzi”. Zob. Д. Хаб, *Торжественный прием в пионеры на Красной площади: Мы – за справедливость, честность и дружбу!*, 19 V 2008, [Internet:] http://www.comstol.ru/Tr/2008/119.html – 02 X 2008.

помощь ребятам в их становлении как юных Граждан своей Родины, в процессе активной, коллективной и творческой, созидательной деятельности, направленной на улучшение своей и окружающей жизни. Организация ставит задачу раскрытие способностей и реализацию потребностей подростков, ориентацию их на самовоспитание и саморазвитие[161].

Jak podkreślono, moskiewska organizacja pionierów z dużym poszanowaniem traktuje tradycje pionierskie, starając się je rozwijać i udoskonalać, zachowując z nich to, co pomaga realizować cele organizacji. Nie jest to jednak ruch masowy – organizacja liczy ponad tysiąc członków[162]. Organizowane są również obozy pionierskie: chociaż najczęściej nie posiadają one stałej bazy, to odbywają się w murach szkoły wiejskiej czy na brzegu jeziora w namiotach. Jednym z bardziej znanych, który niezmiennie funkcjonuje od ponad 30 lat, jest obóz „Skrzydlaty" („Крылатый")[163]. Kolejną kultywowaną pionierską tradycją jest opowiadanie legend. Odbywa się to podczas spotkań przy ognisku, w obozach i pochodach. Wspólną cechą pionierskich legend jest pozytywny przekaz, który powinny nieść opowieści. Do najpopularniejszych należą legendy o pionierskim krawacie, pionierskim ognisku, prawej uniesionej ręce, gitarze i piosence[164].

Większość Rosjan uważa, że ruch pionierski jest Rosji potrzebny. Badania przeprowadzone w 2008 roku przez Centrum Analityczne Jurija Lewady unaoczniły, jak bardzo ruch pionierski wrósł w świadomość rosyjskich obywateli. Na pytanie, czy potrzebne są obecnie organizacje dziecięce, podobne do pionierów, aż 80 % ankietowanych udzieliło pozytywnej odpowiedzi. W 2001 roku odsetek twierdzących odpowiedzi na identyczne pytanie był jeszcze wyższy (89 %), co musi rodzić pytanie o przyczyny przywiązania ogromnej większości społeczeństwa do tego ruchu, który przecież obok oddziaływania wychowawczo-rozrywkowego cechował się ukierunkowaniem propagandowym. Zapewne to właśnie długoletnie oddziaływanie propagandy można uznać za wytłumaczenie wysoce pozytywnego stosunku do omawianego ruchu. Należy jednak podkreślić, że wraz z upływem lat coraz więcej osób

---

161 „Pomoc dzieciom w ich stawaniu się młodymi Obywatelami swojej Ojczyzny, w procesie aktywnej, kolektywnej i twórczej działalności, ukierunkowanej na poprawę swojego i otaczającego życia. Organizacja stawia zadanie odkrycia zdolności i realizację potrzeb nastolatków, zorientowanie ich na samowychowanie i samorozwój". Zob. *Московская городская пионерская организация*, [Internet:] http://mgpo.ru/ – 02 X 2008.

162 Zob. *Ibidem.*

163 Zob. Д. Н. Лебедев, *Товарищ „Крылатый"*, [Internet:] http://comissars.ru/childrens-camp-pioneer-asset.html – 20 IX 2010.

164 Zob. *Пионерские легенды*, [Internet:] http://pages.marsu.ru/iac/resurs/istory/legendy.html – 17 IX 2010.

nie daje jednoznacznej odpowiedzi, ponadto, zwiększa się liczba przeciwników odrodzenia ruchu. Do tych ostatnich zaliczają się zazwyczaj ludzie młodzi, mieszkańcy dużych miast, posiadający lepsze wykształcenie w porównaniu ze zwolennikami pionierów, którzy często nie mogą odnaleźć się w nowej rzeczywistości i dlatego tak bliskie są im dobrze znane struktury pionierskie[165].

Nie udało się doprowadzić do powstania jednolitej ogólnorosyjskiej organizacji pionierskiej. Od upadku ZSRR ruch pionierski jest w Rosji podzielony. Ideolodzy pionierów widzą w tym zagrożenie, wskazując na odmienną interpretację sensu, zadań i idei współczesnej organizacji pionierskiej. Może to w następstwie prowadzić do dyskredytacji ruchu i jego idei, które, według zapewnień działaczy, koncentrują się głównie wokół samodoskonalenia jednostki i wzmacniania jej uczuć patriotycznych[166].

Wyniki ankiet, przeprowadzone w latach dziewięćdziesiątych wśród pionierów, przekonują, że dla współczesnych członków ruchu pionier to osoba gotowa bezinteresownie pomagać, szukać w innych dobra, interesująca się losem Ojczyzny, walcząca ze złem. Dmitrij Lebiediew przyznał, iż próby stworzenia jednej, wspólnej organizacji dziecięcej są skazane na porażkę, ponieważ trudno wybrać zestaw wartości, który zaakceptowałyby wszystkie warstwy społeczne. Lebiediew nie uważa za oczywisty pogląd, jakoby organizacja pionierska była strukturą silnie upolitycznioną. Sam jest zwolennikiem bezpartyjności ruchów dziecięcych i zachowania rozsądnego, psychologicznie uzasadnionego „stopnia polityzacji" w celu formowania postawy obywatelskiej. Udowadnia, iż pionierzy dalej zainteresowani są grą „Błyskawica", pochodami, pracą i ekspedycjami. Nie straciła na aktualności także praca timurowska. Lebiediew nie zgadza się również ze stwierdzeniem, że kolektyw niweluje osobowość. Według niego za kolektyw można uznać grupę, w której następuje harmonijne połączenie wspólnego (kolektywnego) i jednostkowego (osobowościowego). Jak argumentuje, praktyka pokazuje, iż silniejsze więzi wewnątrz oddziału zbliżają do powstania prawdziwego kolektywu, w którym każdemu członkowi poświęca się więcej uwagi i troski. Pisząc o współczesnej organizacji pionierskiej, autor stwierdził:

---

[165] Zob. А. Левинсон, *Наше „мы": Раз, два, три – пионеры мы*, [Internet:] http://www.vedomosti.ru/newspaper/article.shtml?2008/05/20/148802 – 02 X 2008. Wiele dzieci nie wie nic na temat radzieckiej organizacji pionierskiej, mimo że w jej szeregach byli ich rodzice czy dziadkowie. Natomiast zabawa w pionierów podczas zajęć w szkole była dla nich ciekawą i pasjonującą grą. Zob. *Питерских школьников принимают в пионеры*, [Internet:] http://www.metro-russia.com/news/rubrics/peterburg/piterskih_shkolnikov_prinimayut_v_pionery/ – 02 X 2008.

[166] Zob. Д. Н. Лебедев, *В тебя, пионерия, верю я! Шагай вперед, пионерия*, [Internet:] http://dedovkgu.narod.ru/bib/lebedev.htm – 16 XI 2011.

Пионерская организация – это самостоятельная, самодеятельная, гуманистическая, патриотическая, общественная организация детей и взрослых с ярко выраженной общественной направленностью своей многопрофильной социально и личностно ориентированной деятельности, стержнем отношений внутри которой являются коллективизм и товарищество; пронизанная самобытными традициями, творчеством, игрой, романтикой борьбы и поиска[167].

Zdaniem Lebiediewa, organizację pionierską rozwiązano, ponieważ była to organizacja państwowa. Gdy nadszedł kryzys państwa, jego skutki odbiły się także na pionierach. Ponadto, organizacja była „zakładniczką walki politycznej dorosłych". Obwiniano ją, zdaniem autora, często niesłusznie, o najgorsze winy. Lebiediew wskazywał, że brakowało wykwalifikowanej kadry, która mogłaby właściwie pokierować dziećmi. Poza tym, mankamentem radzieckiej organizacji pionierskiej był zbyt duży formalizm. Lebiediew jest jednak przekonany, że organizacja pionierska wychowywała patriotów i aktywnych ludzi pracy. Jako przykład podał np. postacie Zoi Kosmodiemjanskiej, Loni Golikowa. Z kolei Pawlik Morozow w jego opinii był uczciwym chłopcem zamordowanym przez krewnych. Lebiediew jest pewien, że gdyby podobne zabójstwo zdarzyło się w każdym innym kraju, to dziecko zostałoby ogłoszone męczennikiem, a w ogarniętej pieriestrojką Rosji pojawił się pomysł, by go pośmiertnie represjonować[168].

Lebiediew uważa obecny okres za najtrudniejszy w historii ruchu. Przypomniał, że radziecka organizacja pionierska otwarcie mówiła o konieczności zreformowania swoich struktur i podejmowała zmiany, jednak zbyt wiele nie zależało tylko od niej. Powstanie rosyjskiej kontynuatorki organizacji (Związek Organizacji Pionierskich – Federacja Organizacji Dziecięcych" [„Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций"; СПО-ФДО]) pozwoliło zachować jedność ruchu dziecięcego, ale tym samym doprowadziło do rozproszenia pierwiastka pionierskiego w dziecięcym.

---

[167] „Organizacja pionierska – to samodzielna, amatorska, humanistyczna, patriotyczna, społeczna organizacja dzieci i dorosłych z jasno wyrażonym społecznym ukierunkowaniem swojej wieloprofilowej społecznie i osobowo zorientowanej działalności, trzonem relacji wewnątrz której jest kolektywizm i koleżeństwo; przeniknięta oryginalnymi tradycjami, twórczością, grą, romantyką walki i poszukiwań". Zob. *Idem*, *О прошлом…*. Poglądy ideologów współczesnego ruchu pionierskiego zostały zebrane w dokumencie *Deklaracja pionierska* (*Пионерская декларация*), przyjętym w 1992 r. i uaktualnionym w 1999. W latach 1992-1999 istniała „Pionierska Wspólnota" („Пионерское Содружество"), jednocząca szereg kolektywów pionierskich. Udało się zorganizować następujące pionierskie inicjatywy: „Sztafeta Radości" („Эстафета Радости", 1992), „Wieniec Chwały" („Венок Славы", 1994-95), „Od serca do serca" („От сердца к сердцу", 1999-2001), „Pamięć serca" („Память сердца", 2004-2005). Od 1997 r. organizowane są międzynarodowe zloty organizacji pionierskich i obozy.

[168] Zob. Д. Н. Лебедев, *О современных пионерах откровенно*, [Internet:] http://comissars.ru/article/6-top-lists-categories/19-on-modern-pioneers-and-pioneer-organizations-openly.html – 17 IX 2010.

Odradzająca się organizacja pionierska odcięła się od każdej formy monopolu w ruchu dziecięcym. Lebiediew nie uważa jednak upolitycznienia za główną cechę radzieckiej organizacji pionierskiej. Stwierdził, że po odrzuceniu upolitycznionych tekstów i wezwań okaże się, iż bezpośrednią działalnością polityczną pionierzy zajmowali się bardzo rzadko, przynajmniej pod koniec istnienia organizacji. Nie można jednak odcinać się od całości pionierskiej tradycji, która zawiera wiele pozytywnych i pouczających elementów. Krawaty w jednakowym kolorze są znakiem rozpoznawalnym członków tej samej organizacji (przez co łatwiej jest zlokalizować „swoich") i elementem tradycji. Współczesnym pionierom czerwony kolor krawatu kojarzy się z płomieniami pionierskiego ogniska, męstwem, pięknem i dobrem. Pionierzy w dalszym ciągu zajmują się dobroczynnością, a główną ideą organizacji jest niesienie radości ludziom[169].

Według przeprowadzonych przez organizację Lebiediewa badań, ponad 85 % ankietowanych raczej dobrze wspomina lata pionierskie. Jako główne wartości ideologii pionierskiej Lebiediew wymienił: patriotyzm, postawę obywatelską, troskę o otoczenie, kolektywizm, koleżeństwo, szacunek do człowieka połączony z wysokimi wymaganiami wobec niego oraz twórczość[170].

Kwestia odrodzenia ruchu pionierskiego wciąż wzbudza wiele emocji i kontrowersji ze względu na pamięć o ideologicznym ukierunkowaniu radzieckiej organizacji[171].

---

169 Na temat historii ruchu pionierskiego, także w Federacji Rosyjskiej, wyznawanych przez pionierów wartości, korzystania z tradycji radzieckich poprzedników, zasad organizacji pionierskiej, jej celów i wartości, zob. Д. Н. Лебедев, *Штрихи к портрету пионера 90-х годов и его организации*, Орел 1994, [Internet:] http://pages.marsu.ru/iac/resurs/istory/90.html – 17 IX 2010.

170 *Idem*, *О современных…*.

171 Zob. Szerzej na temat kontrowersji wokół podejmowanych prób powołania nowego wcielenia pionierów – ruchu jednoczącego organizacje dziecięce, a także o upolitycznionym dziecięcym skrzydle prokremlowskiego ruchu „Nasi" („Наши") – ruchu „Miszki" („Мишки") i działającej na oficjalnej stronie prezydenta Dmitrija Miedwiediewa podstronie przeznaczonej dla dzieci *Poznaj Prezydenta* (*Узнай Президента*) zob. mój artykuł: A. Kadykało, *Polityczna indoktrynacja dzieci…*. Opisując sposób zapoznawania dzieci z instytucją głowy państwa poprzez wspomnianą podstronę, Bartłomiej Brążkiewicz zwrócił uwagę na fakt, że w przeciwieństwie do podobnych inicjatyw, podejmowanych przez administracje przywódców innych państw, w Rosji ma miejsce promowanie wizerunku prezydenta, który utożsamiany jest z państwem. To natomiast stanowi fenomen nie posiadający odpowiednika w skali światowej. Zob. B. Brążkiewicz, *Miedwiediew i dzieci. Świadomość państwowa według rosyjskiego modelu ideologicznego*, [w:] *Idea i komunikacja w języku i kulturze rosyjskiej*, red. A. Dudek, Kraków 2010, s. 131-132.

8. ODRODZENIE RUCHU SKAUTOWSKIEGO

Struktury ruchu skautowskiego mogły zacząć się odradzać w państwie rosyjskim dopiero od 1990 roku. Już w 1989 roku w Rosji powstała Grupa Odrodzenia Rosyjskiego Skautingu (Группа Возрождения российского скаутинга), zajmująca się propagowaniem wiedzy o rosyjskich skautach oraz organizacją ogólnorosyjskiego zjazdu zwolenników ruchu. W kolejnych latach zaczęto wracać do tradycji organizowania obozów skautowskich[172]. Pomoc w odrodzeniu ruchu okazywały także zagraniczne organizacje skautowskie, które wpłynęły na charakter i metody stosowane w wielu organizacjach rosyjskich. Doprowadziło to do dużego zróżnicowania skautingu we współczesnej Rosji. W 2007 roku ruch skupiał w Rosji około 30 tysięcy skautów. Największe rosyjskie organizacje skautowskie to: Organizacja Młodych Rosyjskich Zwiadowców (Организация Российских Юных Разведчиков)[173], Narodowa Organizacja Rosyjskich Skautów-Zwiadowców (Национальная Организация Российских Скаутов-разведчиков)[174], Rosyjski Związek Skautów (Русский Союз Скаутов)[175], Rosyjskie Stowarzyszenie Dziewczynek-Skautek (Российская

---

[172] Zob. В. Черных, *История Скаутинга*...

[173] Organizacja uważa się za bezpośrednią spadkobierczynię pierwszego oddziału skautowskiego Pantiuchowa. Jej głównym celem jest wychowanie młodego pokolenia w duchu narodowo-religijnym i formowanie osobowości. Działalność organizacji ma uzupełniać wychowawcze oddziaływanie rodziny i szkoły. Bazuje ona na światopoglądzie chrześcijańskim i przywiązaniu do historycznych wartości rosyjskiej kultury. Organizacja składa się ze skautów zgrupowanych w formacjach odpowiadających im wiekowo. By dostać się na kolejny stopień, oprócz spełnienia kryterium wieku, należy pomyślnie przejść przez szereg prób, zdobyć kolejne sprawności. Wstąpienie w szeregi organizacji wymaga zdania egzaminów z takich dziedzin jak: religia, historia Rusi, historia i zasady organizacji, umiejętności praktyczne. Jej członek nosi „leśne” imię, np. Niedźwiedź (Медведь), Górski Potok (Горный Ручей), Zwinna Puma (Ловкая Пума). Liczebność organizacji to ok. dwa tysiące dzieci skupionych w 150 oddziałach oraz około tysiąc członków w różnych krajach świata. Co roku organizowanych jest około stu obozów. Zob. К. Александров, *Национальная педагогика русского скаутизма*, [Internet:] http://altruism.ru/sengine.cgi/5/33/2?page=&print=1 – 25 X 2010.

[174] Organizacja kładzie nacisk na programy turystyczne i rozwój cech przywódczych. Nie prowadzi zajęć z podziałem na płeć, a w swoich działaniach korzysta zarówno z metodyki rosyjskich skautów (przedrewolucyjnych i emigracyjnych), jak i zagranicznych organizacji skautowskich. Liczebność organizacji to ponad dwa tysiące członków. Zob. *Национальная Организация Российских Скаутов-разведчиков (НОРС-Р)*, [Internet:] http://www.scouts.ru/modules/address/ – 30 X 2010.

[175] Organizacja została założona w 1993 r. Zrzesza około 1500 członków. Jest członkiem Światowej Federacji Niezależnych Skautów. Celem organizacji jest nauczenie dzieci wszystkiego, co może im się przydać w życiu. Odbywa się to poprzez teoretyczne i praktyczne zajęcia z medycyny, turystyki, alpinizmu, wspinaczki, walki wręcz i innych dziedzin. Niektóre patrole, jednostki organizacyjne omawianej organizacji, ukierunkowane są na przygotowanie dzieci do służby w szeregach sił zbrojnych Rosji. Profil działalności innych – to np. przygotowanie ratowników górskich. Zob. *Межрегиональная Общественная Детская и Молодёжная Организация „Русский Союз Скаутов”*, [Internet:] http://vetluga-tg.ucoz.ru/index/0-21 – 17 IX 2010.

Ассоциация девочек-скаутов), Bractwo Prawosławnych Tropicieli (Братство Православных Следопытов)[176].

Obecnie ten dziecięco-młodzieżowy ruch społeczno-pedagogiczny liczy kilkadziesiąt milionów członków w ponad 160 krajach świata. Celem ruchu skautowskiego jest przyczynianie się do rozwoju młodych ludzi poprzez kompleksowe wykorzystywanie ich możliwości fizycznych, umysłowych, społecznych i duchowych. Mają być oni odpowiedzialnymi obywatelami, świadomymi i niosącymi pomoc członkami wspólnot lokalnych, narodowych i międzynarodowych. Nacisk stawia się na rozwój osobowościowy członków poprzez ciągłe doskonalenie, uczestnictwo w programach stymulujących i rozwojowych. Zajęcia prowadzone są na otwartej przestrzeni, co sprzyja nauce poprzez praktyczne zajęcia i możliwość przekształcenia teorii w praktykę. Skauting oparty jest na trzech głównych zasadach, są to: obowiązek wobec Boga, obowiązek wobec bliźnich i obowiązek wobec samego siebie. Zasady te dotyczą stosunku skauta do wartości duchowych, do społeczności i własnej osoby. Ruch jest dobrowolny, apolityczny i niezależny od partii politycznych[177].

Według kierownika jednej z drużyn, skauting w pełni zabezpiecza rozwój i kształtowanie jednostki zdrowej fizycznie i bogatej duchowo:

> Любой скаут – достойный гражданин и патриот своей Родины, это проявляется и в экстремальной ситуации, и в быту, как-то: он никогда не позволит себе неуважительных действий по отношению к государственной символике, знает и любит историю, культуру своей страны и т.п[178].

[176] Bractwo zostało założone w 1991 r. Jest to dziecięco-młodzieżowa międzyregionalna organizacja działająca pod patronatem Rosyjskiej Cerkwi Prawosławnej, odwołująca się do celów propagowanych przez misjonarskie skrzydło emigracyjnych struktur skautowskich. Po raz pierwszy w historii skautingu to Cerkiew stała się inicjatorem powstania organizacji skautowskiej. Wszystkie inne organizacje skautowskie mają świecki charakter. Bractwo prowadzi działalność w celu wychowania dzieci i młodzieży w duchu prawosławia. Odbywa się to poprzez organizację obozów, pochodów, pielgrzymek, prac restauracyjnych w świątyniach, działalność społeczną, pracę twórczą, kursy edukacyjne. Podczas organizowanych przez Bractwo obozów, dzieci, oprócz zwykłych obozowych zajęć, uczących praktycznych umiejętności (budowanie kryjówek, rozpalanie ognisk, wypiekanie chleba, przygotowanie posiłków), modlą się. Prowadzona jest także katechizacja, przygotowanie do spowiedzi i liturgii, głównego punktu obozowego programu. Działacz bractwa uważa, że skauting może odegrać ważną rolę we właściwym ukształtowaniu młodego pokolenia Rosji. Zadania, jakie otrzymują tropiciele, mają pomóc im odkryć swoje zdolności z jednoczesnym poszanowaniem przykazania miłości. Zob. Иеромонах Димитрий (Першин), *op. cit*.

[177] Zob. *World Organization of the Scouts Movement*, [Internet:] http://www.scout.org/en – 22 II 2012.

[178] „Każdy skaut – to godny obywatel i patriota swojej Ojczyzny, przejawia się to i w sytuacji ekstremalnej, i w codzienności: nigdy nie pozwoli on sobie na pozbawione szacunku działania wobec symboliki państwowej, zna i lubi historię, kulturę swojego kraju itp.”. Zob. К. Александров, *op. cit*.

Symbolem skautów jest trójlistna lilia. Jej trzy końce symbolizują trzy elementy przysięgi skautów (wypełnianie obowiązków wobec Boga, bliźnich i siebie). Często na lilii znajduje się wizerunek świętego Jerzego – patrona skautów. Przy powitaniu skauci podają sobie lewą rękę, co ma być znakiem szczególnej przyjaźni i zaufania; ponadto lewa ręka znajduje się bliżej serca. Elementem stroju skautów są krawaty – ich kolor różni się np. w zależności od płci czy organizacji. Krawat ten wiąże się w specjalny węzeł, zwany węzłem przyjaźni. W odróżnieniu od krawata pionierskiego skautowska tradycja pozwala na wykorzystanie go w celu przewiązania rany, użycia go jako sznurka pomagającego uratować tonącego czy zdjęcia gorącego kociołka z ogniska[179].

Skauci organizują letnie obozy, w których uczestniczą również skauci z innych państw europejskich. Obóz jest miejscem, w którym dzieci utrwalają wszystko, czego nauczyły się wcześniej, przez co stanowi on najważniejszy etap przygotowania skauta. Już założyciel ruchu, Baden-Powell, w następujący sposób określił znaczenie obozu: „Весь год делится на равные части – две недели лагеря и пятьдесят недель подготовки к нему” („Cały rok dzieli się na równe części – dwa tygodnie obozu i pięćdziesiąt tygodni przygotowania do niego”). Obozowi skautowskiemu poświęcona została książka Wiaczesława Czernych *Obóz skautowski* (*Скаутский лагерь*)[180].

* * *

Powstawanie omówionych wyżej organizacji przekonuje o konieczności zaangażowania najmłodszych w pozaszkolne formy wychowawcze. Struktury dziecięce są potrzebne nie tylko po to, by rozwijać zdolności najmłodszych, zaszczepiać w nich

[179] Zob. *О скаутах*, [Internet:] http://www.sledopyt-novoros.ru/oskautah.html – 28 I 2012.

[180] Książka stanowi rodzaj podręcznika dla skautów, znajdują się w niej dokładne informacje dotyczące m.in. wyposażenia skauta czy racji żywnościowych. Zob. *Скаутский лагерь*, [Internet:] http://www.scoutmaster.ru/ru/summer/camp_main.htm – 17 IX 2010. Ważnym elementem skautingu jest system patrolowy pozwalający wykorzystać potencjał każdego skauta poprzez zaangażowanie go do pracy zespołowej i zachęcenie do podnoszenia umiejętności. Zob. *Скаутская лестница*, *Патрульная система* [w:] В. Е. Черных, *Твой скаутский путь*, [Internet:] http://www.ruscout.org/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=5 – 17 IX 2010. W obozach skautowskich nie jest tolerowane palenie papierosów i picie alkoholu; skauci nie grają w karty, dbają o czystość języka, nie zabierają na obóz magnetofonów i odtwarzaczy muzyki. Prawdziwe obozy skautowskie nie urządzają dyskotek. Zob. *Как стать скаутом?*, [Internet:] http://www.scouts.ru/modules/join/ – 30 X 2010. Czasem jednak skauci mogą liczyć na większą wyrozumiałość w ramach obowiązujących ich zasad. Specjalnie dla starszych członków organizacji wprowadzono dodatkowe zasady, jedna z których głosi: „Skaut pali i nie kaszle” („Скаут курит и не кашляет”). Na temat organizacji skautowskich w Rosji, innych krajach byłego ZSRR, a także organizacji skautowskich na Zachodzie zob. *Скаутские организации России и международные организации*, [Internet:] http://www.scouts.ru/modules/address/ – 30 X 2010; *Скаутинг*, [Internet:] http://www.hllab.dp.ua/Links/scoutl.htm – 17 IX 2010.

wysokie wartości moralne, uczyć troski o środowisko. Istotnym jest także zorganizowanie dzieciom czasu wolnego, co ustrzeże je przed negatywnym wpływem struktur przestępczych i środowisk dewiacyjnych. Masowe stowarzyszenia dziecięce, jak również podstronę portalu prezydenckiego można zapewne uznać za projekt społeczny, który nie jest wolny od podtekstów politycznych. Obok zaszczepiania w dzieciach aktywności, troski o środowisko lokalne, realizowane jest patriotyczne wychowanie najmłodszych, połączone z próbą ukierunkowania ich sympatii politycznych. Wskazuje to na zwiększające się wychowawcze oddziaływanie państwa, co nawiązuje do czasów radzieckich, promujących zideologizowane dzieciństwo, w które wpisana była polityczna indoktrynacja. Należy w tym miejscu podkreślić zakorzenienie współczesnych drużyn timurowskich i organizacji pionierskich w czasach radzieckich, co rodzi pytanie o obecność zideologizowanych implikacji aksjologicznych, wynikających ze źródeł tych ruchów. Pozytywnym akcentem są odradzające się organizacje skautowskie, wolne od ideologii, skoncentrowane na doskonaleniu jednostki i formowaniu jej osobowości w duchu patriotyzmu, z uwzględnieniem wartości religijnych i humanistycznych.

* * *

Dzieciństwo stanowi konstrukt społeczno-kulturowy, poprzez obserwację którego można śledzić zmiany natury historycznej, społecznej i kulturowej zachodzące w Rosji. Współczesne rosyjskie dzieciństwo nie jest już wzorem motywowanym ideologicznie, ale fenomenem kształtowanym m.in. przez zasady wolnego rynku; postawę dzieci konsoliduje literatura popularna i media: telewizja, ale przede wszystkim Internet[181]. *Podstawowa struktura osobowości* dziecka z okresu po rozpadzie ZSRR, wyodrębniona na podstawie przedstawionych w rozdziale informacji obejmuje:

- niechęć do masowego uczestnictwa w pozaszkolnych strukturach organizacji dziecięcych,

- zainteresowanie kultywowaniem tradycji skautowskich i pionierskich pozbawionych elementów ideologicznych (legendy, pochody, gry),

- podatność na zachęty do członkostwa w organizacjach parapolitycznych, wpływających na ukierunkowanie sympatii politycznych,

---

[181] Zob. szerzej Rozdział V (podrozdział *Kultura masowa w przestrzeni dziecięcej*) niniejszej rozprawy.

- podatność na oddziaływanie organizacji religijnych,
- potrzebę bezinteresownej pomocy i działań wolontaryjnych.

ROZDZIAŁ IV

STRACONE DZIECIŃSTWO

Niniejszy rozdział podejmuje problem dokonanej w kulturze rosyjskiej dekonstrukcji uniwersalnego mitu o dzieciństwie jako beztroskim okresie radości i zabawy. Utrwalone w historii kultury typowe postrzeganie pierwszego okresu życia zostało zmącone przez takie uczucia, jak: strach, ból, smutek i żal, które wpisane były w dzieciństwo wojenne, więzienne i sieroce. Trzy wspomniane realizacje dzieciństwa, rozumiane są w niniejszym tekście jako ograniczenia omawianego tematu kulturowego. Pokazane zostanie, w jaki sposób burzyły one powszechne wyobrażenia o dzieciństwie. Dotyczyło to przede wszystkim przedstawionego w poprzednim rozdziale zmitologizowanego obrazu szczęśliwego dzieciństwa radzieckiego, chociaż – co zostanie wykazane – propaganda podejmowała działania zmierzające do wykorzystania skrajnie trudnych dziecięcych doświadczeń i przeżyć w celu umacniania mitu o opiekuńczym państwie, otaczającym troską dorastające pokolenie.

1. DZIECIŃSTWO NA WOJNIE

Wydarzenia wojenne zaburzyły harmonię dziecięcego świata, kalecząc dusze młodych ludzi, zmuszając ich do szybkiego przystosowania się do dramatycznych okoliczności i przedwczesnego dorośnięcia. Dzieciństwo, które przypadło na lata rewolucji, wojny domowej, Wielkiej Wojny Ojczyźnianej oraz regionalnych konfliktów w ZSRR, pozbawione było zazwyczaj beztroski i zabawy. Doznane krzywdy, oglądane na własne oczy zbrodnie i wszelakie niegodziwości okresu rewolucji i wojen często stawały się źródłem rozterek moralnych lub psychicznego zobojętnienia na zło[1]. W podrozdziale poruszona zostanie kwestia, czy wydarzenia wojenne mogą całkowicie pozbawić najmłodszych dzieciństwa i możliwości cieszenia się codziennością. Analizie poddany zostanie wpływ sytuacji krańcowych na zespół powiązanych ze sobą systemów zachowań oraz na osobowość. Rozpatrywany będzie także relatywizm

---

[1] Problem ten został przedstawiony w omówionej w Rozdziale II pracy: *Дети эмиграции. Воспоминания*, ред. В. В. Зеньковский, публикуется по изданию – Прага 1925, „Аграф” 2001. Andrzej Zwoliński zaznaczył, że w literaturze historycznej wojny są często przedstawiane jako źródło ubogacenia więzi zachodzącej między jednostką a społeczeństwem, sposób na socjalizację związków między obywatelami. Paradoksalnie mówi się nawet o społecznych korzyściach wojny. Nie wolno jednak zapominać, że wojna przede wszystkim prowadzi do zniszczenia więzi międzyludzkich i narodzin nienawiści. Zob. A. Zwoliński, *Wojna. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2003, s. 301.

wartości w sytuacjach ekstremalnych, krańcowych. Pokazana zostanie również ewolucja duchowa bohaterów literackich, którzy na skutek przełomowych wydarzeń musieli szybciej dojrzeć, opowiedzieć się za którymś ze zwalczających się obozów ideowych, odnaleźć nowe kierunkowskazy moralne. Na materiał analityczny podrozdziału składają się utwory literatury pięknej oraz wspomnienia dzieci uczestniczących w działaniach wojennych i pozostających na tyłach frontu.

* * *

Elementy rzeczywistości wojennej od stuleci stanowiły część rosyjskiego dzieciństwa. W XVII wieku zostały zaadaptowane dla dziecięcego czytelnika rosyjskie opowieści wojenne: *Opowieść o boju Mamaja* (*Сказание о Мамаевом побоище*) i *Opowieść o oblężeniu Kozaków dońskich w Azowie* (*Повесть об Азовском осадном сидении донских казаков*)[2]. W 1814 roku pojawił się ilustrowany elementarz *Podarunek dla dzieci dla upamiętnienia 1812 roku* (*Подарок детям в память 1812-го года*). Był on przeznaczony dla najmłodszych dzieci i cieszył się w Rosji dużą popularnością. Lepszemu przyswojeniu zawiłości francuszczyzny służyły zamieszczone w książce karykatury Napoleona[3]. Spośród pisarzy, m.in. Lew Tołstoj popularyzował wiedzę historyczną wśród dzieci; celowi temu służyła np. opowieść *Jeniec kaukaski* (*Кавказский пленник*). Choć nie jest to typowy utwór o wojnie, to zapoznaje dzieci z epizodami walk na Kaukazie[4]. Książki o tematyce wojennej znajdowały wielu miłośników, głównie wśród chłopców, ponieważ dostarczały pasjonujących opisów bitew i przygód odważnych bohaterów. Wojna traktowana była jednak jako odległe wydarzenie, nie wywierające bezpośredniego wpływu na życie codzienne. Zmiany w postrzeganiu wojny przyniósł dopiero XX wiek.

---

[2] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *Детская литература*, Москва 2009, s. 81.
[3] Zob. *Ibidem*, s. 171.
[4] Zob. *Ibidem*, s. 214.

1.1. I WOJNA ŚWIATOWA[5]

Wzrost przemocy i zachowań agresywnych wśród dzieci, będący rezultatem masowego rozpowszechniania informacji o toczącej się wojnie, zaalarmował środowiska twórcze. W szkicu *Dzieci i wojna* (*Дети и война*) z 1915 roku Korniej Czukowski, klasyk literatury dziecięcej, poddał analizie dziecięcą recepcję wojny. Pisarz był zaniepokojony wzmagającą się nietolerancją, zapowiadanym przez najmłodszych okrucieństwem wobec Niemców, nawet pokojowo nastawionych kolonistów – dotychczas przyjaźnie traktowanych sąsiadów. Dzieci nie rozumiały na przykład, dlaczego ich rodzice-lekarze leczyli niemieckich kolonistów:

> Прописывал бы им яду, ей-богу! А если яду нельзя, то слабительного!
>
> (…) Спрашивают этого Васю:
>
> - Что бы ты сделал с немцем, если бы он попал к тебе в плен?
>
> - Взял бы дядин револьвер и убил.
>
> - Но ведь он беззащитный, он пленный… его нужно пощадить, нужно выслушать…
>
> - Нечего выслушивать… бац и конец![6].

Cytat ten świadczy o zgubnym wpływie wojny na dziecięcą psychikę i o głębokim oddziaływaniu antyniemieckiej propagandy na młode umysły. Konieczne było więc odbudowanie zdolności do odczuwania uczucia miłosierdzia i współczucia, która podczas wojny uległa osłabieniu. W ujęciu pisarza dziecięcą wyobraźnię powinny zajmować kwestie bardziej swoiste ich wiekowi, a nie wojna toczona przez dorosłych. Jednocześnie, Czukowski był przekonany, że nie można całkowicie osłaniać dziecka przed wojną, przed tym, co się odbywa wokoło i czym żyje cała ludzkość. Twierdził ponadto, iż dziecięce gry w wojnę charakteryzują się tym, że są dramatyczne, heroiczne,

---

[5] Okrucieństwa I wojny światowej i rewolucji rosyjskich, które szczególnie dotknęły nieletnich, stanowiły impuls do podjęcia działań w celu ich ochrony. W 1919 r. organizatorka pomocy dzieciom Eglantyne Jebb założyła działającą do dzisiaj organizację „Save the Children"; rok później w Genewie powstał Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom. Zob. szerzej: J. Czyżewski, *Dzieci-żołnierze we współczesnych konfliktach zbrojnych*, Toruń 2009, s. 41. I wojna światowa sprawiła, że działalność organizacji filantropijnych stała się niezwykle istotna ze względu na skalę problemów. Ich działania nakierowane były m.in. na połączenie rodzin, opiekę nad bezdomnymi dziećmi i zapewnienie dzieciom edukacji. Zob. szerzej: C. Kelly, *Children's World. Growing up in Russia 1890-1991*, New Haven and London, s. 167 i 175.

[6] „Przepisywałby im truciznę, na boga! A jeśli nie można truciznę, to środki przeczyszczające!
(…) Pytają tego Wasię:
- Co byś zrobił z Niemcem, gdyby dostał się do ciebie do niewoli?
- Wziąłbym wujkowy rewolwer i zabił.
- Ale przecież on jest bezbronny, to jeniec… trzeba go oszczędzić, trzeba wysłuchać…
- Nie ma czego słuchać… bac i koniec". Zob. К. Чуковский, *Дети и война*, [Internet:] http://www.chukfamily.ru/Kornei/Prosa/detivoina.htm – 12 III 2011.

efektywne, wesołe, głośne i pozbawione cierpień. Cierpienia i śmierć nie znajdują stałego odzwierciedlenia w naiwnych dziecięcych umysłach, ponieważ spowija je kolorowa i głośna dekoracja, przyciągająca dzieci: mundury, broń, konie, okrzyki, medale. W opinii Czukowskiego, zabawa w wojnę jest potrzebna dla harmonijnego rozwoju duszy. W wieku 12-13 lat instynkt wojowniczy zanika, zamieniają go inne pasje. Nie można ponadto zabronić dzieciom zabawy w wojnę, ponieważ są one naśladowcami dorosłych i zabawa ta jest w pełni uzasadniona: „Любовь к победе, инстинкт к преодолению препятствий, дух состязания, соперничества, – вправе ли мы подавлять эти свойства в будущих, готовящихся людях, которым предстоит битва жизни?”[7]. Jednocześnie pisarz stwierdził, że nie można zachęcać dzieci do agresji i zachowań wojowniczych.

Czukowski przywołał także pozytywne przykłady dziecięcych zachowań w stosunku do przedstawicieli wrogich armii. Wiele dzieci wojna uczyniła bardziej szlachetnymi. Podczas wojny dzieci ponosiły drobne wyrzeczenia, np. piły herbatę bez cukru, a zaoszczędzony w ten sposób cukier niosły do lazaretu. Była to dla nich swoista lekcja postawy obywatelskiej:

> Вот она, война-воспитательница! Словно стараясь загладить те неисчислимые раны, которые она нанесла и наносит незащищенной детской душе, она вдруг становится ласковой и кроткой воспитательницей, нежно ведущей детей к деятельной, творческой жалости! Лучшей воспитательной меры не выдумаешь, как открыть при школе лазарет![8].

Wszystkie dzieci, łącznie z deklarującymi pacyfizm, chciały uczestniczyć w wojnie: chłopcy marzyli, by zostać zwiadowcami, mogli także przynosić żołnierzom amunicję i jedzenie; dziewczynki swoje oddanie ojczyźnie miały udowodnić, pełniąc

---

[7] „Miłość do zwycięstwa, instynkt do pokonywania trudności, duch współzawodnictwa, rywalizacji – czy mamy prawo tłumić te cechy w przyszłych, kształtujących się ludziach, których czeka bitwa życia?”. Zob. *Ibidem*.

[8] „Oto ona, wojna-wychowawczyni! Tak jakby starając się zatrzeć te niezliczone rany, które zadała i zadaje niechronionej dziecięcej duszy, nagle staje się ona łagodną i dobrotliwą wychowawczynią, delikatnie prowadzącą dzieci do aktywnego, twórczego współczucia! Lepszego środka wychowawczego nie wymyślisz, niż otwarcie przy szkole lazaretu!”. Zob. *Ibidem*. Czukowski wymienił także inne aspekty pozytywnego oddziaływania wojny na dzieci: studiowanie mapy wojennej przyczyniało się do lepszej znajomości geografii, zainteresowanie szczegółami stosunków między państwami, biorącymi udział w konflikcie, zachęcało dzieci do lektury książek historycznych. Pisarz nazwał te nowe pasje „korzyściami” płynącymi z wojny i postulował wykorzystanie jej w celach pedagogicznych. Dziecięcy patriotyzm przejawiał się również w pomocy przy przygotowywaniu apteczek dla żołnierzy, wysyłaniu paczek na front oraz w pisaniu listów do żołnierzy. Dzieci podziwiały w nich ich odwagę, wspominały o własnych obawach i strachu o walczących członków rodziny. Zauważyć przy tym należy, że listy te były bardzo osobiste, dziecko występowało tu jako jednostka, nie jako grupa, co było z kolei zauważalne podczas akcji pisania listów w czasie Wielkiej Wojny Ojczyźnianej. Zob. C. Kelly, *op. cit.*, s. 52.

funkcje sióstr miłosierdzia. Częste były ucieczki na front, do czego motywowała dzieci żądza przygód i bohaterskich czynów. Do takich działań zachęcały je powieści, prezentujące dzielnych młodych żołnierzy. Czukowski krytykował te często pojawiające się w prasie utwory, ponieważ zachęcały dzieci do niebezpiecznych zachowań. Poza tym, oficerowie skarżyli się, że dzieci przeszkadzają na froncie. Natomiast gdy trafiły do niewoli, Niemcy wykorzystywali je w celach propagandowych, głosząc słabość militarną Rosji, która zmuszona była posyłać dzieci na wojnę. Przeciwko wojennemu bohaterstwu dzieci zgodnie opowiedziały się władze wojskowe i duchowieństwo[9]. Ze względu na charakter i zasięg toczonej wojny, przeważająca większość dzieci nie została bezpośrednio włączona do działań zbrojnych, a czynne uczestnictwo w walkach stanowiło dobrowolną decyzję, uwarunkowaną głównie chęcią przeżycia przygód.

I wojna światowa położyła kres wpływom zagranicznych myśli i prądów. Nastąpił napływ propagandy nacjonalistycznej, pojawiły się prace poświęcone temu, jak skutecznie skierować propagandę do dziecięcego odbiorcy i jak głęboko dzieci odbierają to, co próbuje się im przekazać przez zabiegi tego typu. W artykule Nikołaja Wołodkiewicza *Współczesna wojna i zadania wychowania* (*Современная война и задачи воспитания*), jaki ukazał się w 1915 roku w książce *Dzieci i wojna* (*Дети и война*), zalecano „pogłębić i poprawić" swoistą dla dzieci tendencję do podziwiania popularnych bohaterów. Dzieci nie mogły zachwycać się dowolnie wybranym bohaterem, ale np. żołnierzem, który trafił do niewoli i został rozstrzelany, ponieważ nie chciał zdradzić tajemnicy wojskowej. W ten sposób miał się dokonywać proces ideologiczno-światopoglądowego kształtowania dorastającego pokolenia. Skrytykowano również polityczną ignorancję najmłodszych: wiele dzieci poniżej 9. roku życia nie wiedziało, jakie państwa uczestniczą w wojnie i gdzie się ona odbywa. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w jednym z artykułów we wspomnianym zbiorze twierdzono, iż koniecznym jest wyjaśnienie dzieciom, jakie są rzeczywiste przyczyny wojny i przekonanie ich, że zwycięstwo będzie możliwe nie tylko dzięki sukcesom wojskowym, ale także wartościom moralnym[10]. Zauważyć należy, że już podczas I wojny światowej pojawiły się tendencje do ukierunkowywania wychowania patriotycznego dzieci. Zaczęto wówczas wskazywać na ważną rolę wojny jako czynnika

---

[9] Zob. К. Чуковский, *op. cit.*

[10] Zob. К. Келли, *„Маленькие граждане большой страны": интернационализм, дети и советская пропаганда*, пер. Я. Токарева, „НЛО" 2003, № 60, [Internet:] http://magazines.russ.ru/nlo/2003/60/katrion.html – 12 III 2011.

kształtującego dziecięcą osobowość i zaszczepiającego im aprobowane normy społeczne.

1.2. REWOLUCJE I WOJNA DOMOWA

Rok 1917 był dla Rosji czasem brzemiennych w skutki wydarzeń: rewolucja lutowa i październikowa na stałe zmieniły konfigurację kultury i społeczeństwa w Rosji. Na tym tle warto zastanowić się nad zmianami, jakie zachodziły w świadomości dzieci[11] – bezpośrednich uczestników tych często dramatycznych wydarzeń, którzy opowiadali się obu stronach konfliktu. Dynamika zachowania dzieci: ich ucieczki na front wojny domowej i udział w walkach (w latach 1917-1920) stanowiła, oprócz niekwestionowanej przygody, wyrażenie potrzeby nowych doświadczeń i realizację obowiązku względem ojczyzny. Innym motywem, jaki skłaniał dzieci do walki w szeregach armii antybolszewickich, była chęć pomszczenia krewnych: „Коммунисты всячески издевались над моими родителями, и когда я об этом узнал, то решил мстить им до последнего”[12]. W walce zbrojnej po stronie „białych” uczestniczyli już 11-12-letni chłopcy: Kozacy bronili stanic atakowanych przez wojska „czerwonych”, byli w oddziałach partyzanckich, zakładali „białe” organizacje uczniowskie. Stawali się obiektem oddziaływania dorosłych środowisk, które w ich przypadku spełniały funkcję socjalizującą, wychowawczą, emocjonalno-ekspresyjną i towarzyską. O silnym poczuciu obowiązku i odpowiedzialności za losy kraju, który znalazł się w rękach bolszewików, przekonują liczne wspomnienia

---

[11] Dzieci często nie mogły zaakceptować faktu abdykacji cara, który był dla nich uosobieniem siły państwa. Dotyczyło to szczególnie chłopców – uczniów szkół kadeckich, przygotowujących do służby w armii i propagujących głęboki patriotyzm: „Директор вынул из кармана телеграмму и начал медленно читать. Наступила гробовая тишина: «Николай II отрекся от престола», – чуть слышно прочитал он и тут не выдержал старик, слезы одна за другой, слезы солдата покатились из его глаз... «Что теперь будет?» Разошлись по классам, сели за парты, тихо, чинно, было такое впечатление, что в доме покойник. В наших детских головках никак не могла совместиться мысль, что у нас теперь не будет Государя”. („Dyrektor wyciągnął z kieszeni telegram i zaczął wolno czytać. Nastała grobowa cisza: «Mikołaj II abdykował» – ledwie słyszalnie przeczytał i tu staruszek nie wytrzymał, łzy jedna za drugą, łzy żołnierza popłynęły z jego oczu… «Co teraz będzie?» Rozeszliśmy się po klasach, siedliśmy za ławkami, cicho, statecznie, było takie wrażenie, że w domu jest zmarły. W naszych dziecięcych głowach w żaden sposób nie mogła pomieścić się myśl, że nie będziemy mieć teraz Monarchy”). Zob. *Дети эмиграции. Воспоминания…*, s. 49. Przewrót październikowy sprawił, że runął ich świat, zorganizowany wokół szkół wojskowych. Wszechobecna agresja i brutalność „czerwonych” rodziła wśród chłopców poczucie alienacji: „Нравственная жизнь в эти годы была ужасна. Жил и чувствовал, как будто я живу в чужой стране”. („Życie moralne w tych latach było okropne. Żyłem i czułem tak, jakbym żył w obcym kraju”). Zob. *Ibidem*, s. 52.

[12] „Komuniści na różne sposoby znęcali się nad moimi rodzicami, a kiedy się o tym dowiedziałem, to zdecydowałem mścić się na nich do końca”. Zob. *Ibidem*, s. 114.

nieletnich żołnierzy, odsłaniające ich niepokojący stan psychiczny: „Я рвался на фронт отомстить за поруганную Россию. Два раза убегал, но меня ловили и привозили обратно. Как я был рад и счастлив, когда мать благословила меня”[13]. Temat wojny domowej i rewolucji był chętnie podejmowany przez wielu radzieckich pisarzy tworzących dla dzieci. Materiał ten, po odpowiedniej obróbce i ujęciu w stosowną formę literacką, stać się miał jednym z wielu instrumentów ideologicznego wychowania najmłodszych[14].

1.3. WIELKA WOJNA OJCZYŹNIANA

Wojenne dzieciństwo miało wiele odsłon. Zdjęcia uwieczniające dzieci w okresie wojennym przedstawiają je huśtające się na działach, wśród żołnierzy, w okopach, z bronią na ramieniu, medalami na piersi, a także przy pracach polowych, warsztatach, w szpitalach, czyli często w miejscach i sytuacjach, w których nie powinny się były znaleźć[15]. Podczas wojny rozpowszechnione było zjawisko „synów pułku”, czyli najczęściej osieroconych dzieci, którymi opiekowali się żołnierze[16]. Catherine Merridale podała, że choć adopcja dzieci przez żołnierzy były niesystematyczna, to szacunkowo można liczbę zaadoptowanych w tym trybie można określić jako 25 tysięcy (osób w wieku 6-16 lat). W oddziałach często postrzegano dzieci jako namiastki utraconych rodzin, także jako maskotki, które chroniono przed walką[17]. Żołnierze

---

[13] „Rwałem się na front, żeby pomścić zhańbioną Rosję. Dwa razy uciekałem, ale mnie łapali i przywozili z powrotem. Jak ja byłem zadowolony i szczęśliwy, gdy matka pobłogosławiła mnie”. Zob. *Ibidem*, s. 34-35.

[14] Zob. Rozdział VI (podrozdział *Rewolucja i wojna domowa w literaturze dla dzieci*) niniejszej rozprawy.

[15] Zob. *Дети на войне*, [Internet:] http://basik.ru/photo_children/children_on_the_war/ – 12 I 2011.

[16] Synem pułku był Aleksandr Kolesnikow. W 1943 r. razem z kolegą uciekł na front; chłopcy zostali jednak odesłani do domu. Sasza był bardzo zdeterminowany, uciekł ponownie i przyłączył się do oddziału czołgistów. W wieku 12 lat został żołnierzem; nie pisał do matki, obawiając się, by nie zabrała go do domu. Chłopiec zachowywał się awanturniczo i brawurowo wypełniał powierzone mu zadania zwiadowcy. Swoje przygody opisał z dużym poczuciem humoru. Zob. А. Колесников, *Сын полка*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_449.html – 12 III 2011. Również dziewczynki wykazywały bohaterstwo na froncie, np. wynosiły rannego żołnierza z pola walki, dyżurowały przy rannych i przy telefonie, pomagały także w kuchni. Dzieci aktywnie działały również w partyzantce, były oczami oddziału we wsi. O historii 13-letniego partyzanta, jego tragicznej śmierci zob. П. Демидов, *Аркаша*, [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/16.html – 12 III 2011.

[17] Zob. C. Merridale, *Wojna Iwana. Armia Czerwona 1939-1945*, tłum. K. Bażyńska-Chojnacka, P. Chojnacki, Poznań 2009, s. 269-270. Wanda Supa podkreśliła, że choć zjawisko tzw. synów pułku jest historycznie potwierdzone, to wojskowa akcja opieki nad wojennymi sierotami miała ograniczony zasięg i nie mogła rozwiązać problemu dzieci osieroconych wskutek wojny czy represji stalinowskich ani zlikwidować włóczęgostwa nieletnich. Zob. W. Supa, *Twórczość Walentina Katajewa*, Białystok 1996, s. 93-94. Również we współczesnej Rosji występuje zjawisko wychowywania dzieci (sierot i dzieci pozostających bez opieki rodziców powyżej 14. roku życia) przez jednostki wojskowe. Kwestia ta została uregulowana poprzez rozkaz ministra obrony Siergieja Iwanowa z 2001 r. W 2004 r. w rosyjskich siłach

wywierali znaczący wpływ na świadomość młodych chłopców, którzy w ten sposób przechodzili proces socjalizacji. Dokonywała się ona w oddziale wojskowym, stanowiącym swoistą grupę społeczną, i polegała na przekazywaniu i przyjmowaniu „ustalonych sposobów zachowania, norm i modeli oraz pewnego zasobu wiedzy, odnoszącej się do otaczającej rzeczywistości”[18]. Podkreślić przy tym należy, że socjalizacja z istoty swojej nie zawiera teoretycznego programu czy planu, ale opiera się na działaniach praktycznych[19]; warunki te były realizowane w oddziałach wojskowych. Rozpowszechnienie uczestnictwa dzieci w działaniach wojennych naruszyło regułę funkcjonującą niemal w każdej kulturze, dotyczącą wykluczenia nieletnich z bezpośredniego i celowego udziału w wojnie. Pole walki przez prawie 4 tysiące lat stanowiło arenę zarezerwowaną wyłącznie dla dorosłych mężczyzn, a udział dzieci w działaniach wojennych był marginalny[20].

Mimo różnych losów, dzieci łączyła wspólna tragedia, jaką było doświadczenie wojny. Na ich barki spadła ogromna odpowiedzialność i konieczność ciężkiej pracy w gospodarstwie i w kołchozach, gdzie pomagały w produkcji na potrzeby frontu. 12-14-letni chłopcy pracowali przy produkcji min, tak jak dorośli, po 10 godzin. Praca ta wpisywała się w popularne hasło: „Wszystko dla frontu! Wszystko dla zwycięstwa!” („Всё для фронта! Всё для победы!”). Warto podkreślić, że w warunkach radzieckich pracę uważano za rzecz najważniejszą; człowiek radziecki był przede wszystkim człowiekiem pracy. W ówczesnej Konstytucji radzieckiej znalazł się zapis nazywający pracę obowiązkiem i sprawą honoru każdego zdolnego do pracy obywatela[21]. Zarówno

---

zbrojnych było ok. 400 takich wychowanków. Zob. hasło: *Воспитанник воинской части*, [w:] С. Б. Борисов, *Энциклопедический словарь русского детства*, s. 76-77. O współczesnych „synach pułku”, *bezprizornych* nastolatkach sprawiających problemy wychowawcze, opiekę nad którymi sprawuje armia, zob. А. Братерский, *Сыны полка* [Internet:] http://www.izvestia.ru/russia/article21661/ – 25 IV 2010.

[18] A. Kłoskowska, *Z historii i socjologii kultury*, Warszawa 1969, s. 263.

[19] Zob. K. Węgrzyn, *Rodzina podstawowym terenem socjalizacji*, „Pedagogia Christiana”, Toruń 1998, nr 2, s. 176.

[20] Jarosław Czyżewski wyróżnił trzy obszary konsekwencji udziału dzieci w konfliktach zbrojnych: 1. Skutki dla zdrowia fizycznego dziecka, jego psychiki oraz możliwości funkcjonowania w społeczeństwie. 2. Konsekwencje dla społeczeństw i państw, w których występuje zjawisko dzieci-żołnierzy. 3. Wpływ zaangażowania nieletnich żołnierzy na naturę konfliktów zbrojnych i sposób prowadzenia walk. Zob. szerzej: J. Czyżewski, *op. cit.*, s. 63 i 174-198. W XIX w. dzieci wcielano do wojska jako *enfants perdus*: służyły w nim jako dobosze, muzykanci, nosili sztandary. Zob. J. Vecchi, *Globalizacja. Na rozdrożu wychowania w miłości. Rozmowa z Vittorio Chiari*, tłum. J. Chapska, Warszawa 2005, s. 200.

[21] Powołano się przy tym na obowiązujące zasady: „kto nie pracuje, ten nie je” oraz „od każdego według jego zdolności, każdemu – według jego pracy”. Zob. *Конституция (Основной закон) Союза Советских Социалистических Республик Утверждена Чрезвычайным VIII съездом Советов Союза ССР 5 декабря 1936 года, Статья 12,* [Internet:] http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/cnst1936.htm – 12 I 2012. Michaił Heller nazwał pracę kategorią

praca, jak i nauka były podporządkowane wojnie. Szkoły rozwinęły szeroką działalność w zakresie prac społecznych. Wprowadzono lekcje nastawione na cele praktyczne, podejmowano tematy wojenno-obronne, dzieci uczyły się przysposobienia obronnego, uprawiały sport, poznawały zasady obsługi maszyn rolniczych, by móc zastąpić traktorzystów i kombajnistów, którzy poszli na front. Choć pogorszyła się dostępność do nauki[22], a w szkołach brakowało wyposażenia, pomocy naukowych i często było zimno, dzieci starały się przykładnie uczyć. Proces nauczania został zmodyfikowany, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji osieroconych dzieci i warunków wojennych: „В школе нас не учили писать по слогам «мама» и «папа» – учителя и воспитатели при нас таких слов старались не произносить. И пели мы не детские песни, а «Темная ночь», «До тебя мне дойти не легко, а до смерти – четыре шага»"[23]. Przy niektórych szkołach i domach dziecka uruchamiano warsztaty. Kilkugodzinna praca, według wspomnień, dobrze wpływała na dyscyplinę uczniów, przyswojenie wiedzy i ich zaangażowanie we wspólne działania. Jak przekonuje Ludwik Bandura: „Wojna wymusiła na dzieciach większą samodzielność, zaradność, wytrwałość, odporność, odwagę, oszczędność, a zarazem trzeźwy i realny sposób patrzenia na życie"[24].

Jeden z aspektów wojennego dzieciństwa stanowią losy dzieci ewakuowanych. Sieroty wysyłano do domów dziecka ulokowanych za Uralem, na Syberii czy na Ałtaju.

---

moralną: „(…) ponieważ według słów Lenina moralne jest to, co sprzyja budowie komunizmu, człowiek uczciwie pracujący dla komunizmu jest człowiekiem przyzwoitym, a człowiek odmawiający pracy człowiekiem niemoralnym i wrogiem". Zob. M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Paris 1988, s. 114. Dmitrij Bykow podkreślił, że temat pracy był obowiązkowym atrybutem radzieckiego kina: brak scen ukazujących apologię pracy uniemożliwiał dopuszczenie filmu do emisji. Praca (im cięższa, tym lepiej), będąca stałym obowiązkiem człowieka radzieckiego, miała dostarczać mu radości, najważniejszym elementem której był zachwyt z powodu połączenia się z ciałem kolektywnym i kolektywną sprawą. Za najważniejsze zadanie sztuki radzieckiej Bykow uznał udowodnienie, że każda praca, nawet rutynowa, może być źródłem radości. Szerzej na temat ewolucji prezentowania tematu pracy w radzieckim kinie i stopniowego eliminowania towarzyszącego jej patosu, aż do groteskowych przedstawień pracy i usunięcia tematu pracy ze sztuki zob. Д. Быков, *Блуд труда*, [Internet:] http://www.e-reading.org.ua/bookreader.php/147696/Bykov_-_Blud_truda.html – 12 I 2011.

[22] Szkoły przeszły na nauczanie na dwóch albo nawet na trzech zmianach. Liczba uczniów zmniejszyła się 1,5 raza, a w starszych klasach – nawet dwukrotnie, co było związane z odejściem uczniów na front, z pomocą w gospodarstwie, a także brakiem odzieży i butów, co uniemożliwiało dzieciom dotarcie na zajęcia. Zob. Е. Ф. Кринко, *Детство военных лет (1941-1945 гг.): проблемы и перспективы изучения*, [Internet:] http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2006.4/363/krinko2006_4.pdf – 13 III 2011.

[23] „W szkole nie uczono nas pisać na sylabach «mama» i «tata» – nauczyciele i wychowawcy starali się nie wymawiać przy nas takich słów. I śpiewaliśmy nie dziecięce piosenki, a «Ciemna noc», «Do ciebie niełatwo mi dojść, a do śmierci – cztery kroki»". Zob. И. Александрова, *Укрыла от беды шинелью*, [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/03.html – 12 III 2011.

[24] L. Bandura, *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Toruń 2004, s. 18.

O skrajnie trudnych warunkach[25] w nich panujących świadczą wspomnienia: aby dostać trochę mleka (które przysługiwało tylko chorym), dzieci specjalnie jadły blekot, choć mogło się to zakończyć tragicznie. Liczne wspomnienia zawierają motywy wdzięczności wobec opiekunów, którzy zajmowali się dziećmi w tym skrajnie trudnym okresie. Brak lalek i innych zabawek sprzyjał twórczości i rozwojowi dziecięcej wyobraźni; organizowano również koncerty i przedstawienia. Trudne warunki na stałe określiły charakter wielu osób, którym udało się przeżyć wojnę:

> Это яркое, как во все времена, но не сытое военное детство оставило свой след на россиянах: в основном люди этого поколения добросердечны, трудолюбивы, умеют ценить то, что нажито, сами выращивают на земле пропитание и собирают то, что дает природа[26].

Jeden z najtragiczniejszych rozdziałów dzieciństwa na wojnie opowiada o małych więźniach obozów koncentracyjnych. W obozie Auschwitz dzieci partyzantów znajdowały się w specjalnej strefie „dzieci bandytów" (jak hitlerowcy określali partyzantów). Dokonywano na nich eksperymentów, pobierano krew nawet od dzieci karmionych piersią (krew była przeznaczana dla rannych niemieckich oficerów). W obozie dla jeńców wojennych dzieci pomagały w opiece nad rannymi: podawały wodę, poprawiły opatrunki, skręcały papierosy. Rodziny wielodzietne wymierały: matki starały się nakarmić ciągle głodne dzieci, same nie dojadając. Wspomnienia przekonują, że najmłodsi niezwykle często stawali w obliczu śmierci własnej i osób najbliższych[27].

---

[25] Oprócz skąpych racji żywnościowych, ewakuowane sierocińce borykały się z problemami niedostatecznej higieny i częstymi chorobami podopiecznych, które przekładały się na wysoką śmiertelność. Często obowiązywała w nich surowa dyscyplina. Zdarzało się, że lokalne władze zabraniały stosowania słowa „mama" jako zwrotu dziecka do opiekunki w obawie przed „zepsuciem" wychowanka, co skutkowało alienacją podopiecznych. Dzieci pracowały po 12-13 godzin, wnosząc w ten sposób swój wkład w zwycięstwo. Gdy nadeszła wiadomość o zwycięstwie, były szczęśliwe: choć nie wiedziały, co to oznaczało z politycznego punktu widzenia, to ważne dla nich było to, że dostały w tym dniu wolne. Zob. szerzej: C. Kelly, *op. cit.*, s. 248-249.

[26] „To barwne, jak w każdym okresie, ale nie syte wojenne dzieciństwo pozostawiło swój ślad na Rosjanach: przeważnie ludzie tego pokolenia są dobrzy, pracowici, umieją cenić to, czego się dorobili, sami uprawiają w ziemi pożywienie i zbierają to, co daje natura". Zob. Д. Добровольская, *Военное детство научило выживать*, [Internet:] http://www.sormovich.nnov.ru/archive/2193/ – 12 III 2011. Ewakuowane z Leningradu dzieci nie zdawały sobie sprawy z tego, że rozłąka z rodzicami potrwa aż cztery lata, wiele zostało sierotami. Wychowawcy starali się w miarę możliwości organizować dla nich atrakcje i zajęcia dodatkowe. Dzień powrotu do Leningradu był dla nich „Drugim Zwycięstwem". Problem dzieciństwa spędzonego z dala od domu, po ewakuacji, jest tematem powieści Jurija Drużnikowa *Wiza do przedwczoraj* (*Виза в позавчера*). Literackim wyrazem losów dziecka ewakuowanego jest także opowiadanie Lubow Woronkowej, autorki popularnych opowieści dla dzieci i młodzieży, pt. *Dziewczynka z miasta* (*Девочка из города*, 1943).

[27] Zob. А. Зубакин, *Я мечтал о счастливой жизни хоть на один денёк*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_1422.html – 12 III 2011.

Obecnie małoletni więźniowie są zrównani w prawach z uczestnikami wojny. Jednak przez lata otoczeni byli w Związku Radzieckim podejrzeniem, tak jakby specjalnie pozostali na okupowanych terenach i dobrowolnie poszli do obozów koncentracyjnych. W. Lisowskij z rozżaleniem i goryczą wspominał chłodne przyjęcie w ojczyźnie, do której powrócił z obozu koncentracyjnego. Trafił do niego jako 15-letni chłopiec. Udało mu się uciec i przedostać do wojsk radzieckich, wielokrotnie przechodził kontrole, był przesłuchiwany, przebywał w punktach filtracyjnych. Towarzyszyła mu atmosfera nieufności i podejrzenia: jak wspominał, po udanej ucieczce ojczyzna przyjęła go nie jak matka, ale jak macocha[28]. Dzieci, które znalazły się za granicą (np. na pracach przymusowych), po opuszczeniu domów dziecka także uważane były za podejrzane, a gdy dorosły – miały problemy ze znalezieniem pracy. Na mocy Dekretu Komitetu Obrony Państwa „O członkach rodziny zdrajców Ojczyzny" („О членах семьи изменников Родины") z 1942 roku, osoby, które dobrowolnie opuściły oswobodzone tereny wraz z okupantami, skazywano na areszt i zsyłkę na 5 lat. Choć dekretem objęto „dorosłych członków rodziny", to uderzał on także w dzieci: zesłanie wszystkich dorosłych należących do rodziny „zdrajcy" dla dziecka oznaczało albo zsyłkę, albo pozbawienie rodziców[29].

Kolejną kategorią dzieci naznaczonych wojną byli nieletni robotnicy przymusowi, wywiezieni w głąb Niemiec. Boris Kostin wspomina wyczerpującą podróż, przerażający wygląd więźniów. O zachowaniu zdolności współczucia świadczy fakt, że mimo warunków, w których się znalazł, było mu żal niemieckich żołnierzy, wyruszających walczyć na wschodnim froncie, niepewnych powrotu do domów. Jego dzień roboczy wyglądał identycznie jak dzień dorosłego pracownika przymusowego, co przekonuje, że dzieci nie mogły liczyć na żadną taryfę ulgową. Najmłodsi odczuwali to samo, co dorośli, choć na tych ostatnich spoczywała odpowiedzialność za los dzieci[30]. Międzynarodowy Trybunał Wojskowy obradujący w Norymberdze zaliczył do głównych przestępstw, popełnionych przez faszyzm, przestępstwa wobec dzieci[31].

---

[28] Zob. В. М. Лисовский, *Записка о пребывании в немецко-фашистских лагерях и после самоосвобождения*, [w:] *Дети ГУЛАГа. 1918-1956. Документы*, составители: С. С. Виленский, А. И. Кокурин, Г. В. Атмашкина, И. Ю. Новиченко, Москва 2002, s. 415-416.

[29] Zob. C. A. Frierson, S. S. Wileński, *Dzieci Gułagu*, wstęp A. Applebaum, tłum. A. Sawisz, A. Nowakowska, Warszawa 2011, s. 274.

[30] Zob. Е. Патлатия, *Возвращение в военное детство: Туреч 60 лет спустя...*, [Internet:] http://www.radio.cz/ru/statja/70512 – 12 III 2011.

[31] Zob. И. Мартынов, *Война и дети. Почему забыли о малолетних узниках концлагерей*, [Internet:] http://www.ug.ru/archive/14141 – 12 III 2011. W obozie koncentracyjnym Salaspils na Łotwie w ciągu wojny zginęło 7 tysięcy dzieci. Dzięki Międzynarodowemu Czerwonemu Krzyżowi i wykupowi, jaki

Wśród wspomnień osób, które doświadczyły wojny jako dzieci, często pojawia się wyznanie o konieczności szybszego dorośnięcia i odrzucenia dziecięcości:

> Война началась, когда мне шел восьмой год. Много это или мало? Во время войны мы стали много взрослее, серьезнее. Мне кажется, что я помню то время лучше, яснее, чем всю последующую жизнь[32].

Powyższe wypowiedzi przekonują, że wojna nie zwraca uwagi na wiek. Łączy to, co wydawało się nie do połączenia: dzieci i cierpienie, dzieci i śmierć. Rzeczywistość przeczyła popularnemu powiedzeniu „На войне детей не бывает" („Na wojnie nie ma dzieci"). Dzieci musiały rozstać się z dzieciństwem. Zostały pozbawione radości i śmiechu, a w ich codzienność zostały wpisane cierpienia, głód, śmierć najbliższych osób. Nagłość zmiany sytuacji życiowej, odmienność rzeczywistości wojennej od wszystkiego, co było dotąd znane i niezrozumiałość nowych warunków, rodziły uczucie bezradności[33].

Szczególnie dramatycznie wyglądała sytuacja dzieci w zablokowanym Leningradzie. Dla tych, których nie ewakuowano, a które straciły rodziców, zorganizowano sieć domów dziecka. Wychowawcy wspominają, że dzieci miały swoje tajemnice, nie chciały opowiadać o zmarłych rodzicach, choć często o nich myślały i przywiązywały się do każdej rzeczy, która o nich przypominała. W ich ruchach i zachowaniu zauważalny był ślad traumatycznych przeżyć: dzieci bawiły się w pojedynkę, a gdy uczestniczyły w grupowej zabawie, milczały, miały poważne miny:

> Я видел лица детей, полные такой взрослой серьезности, видел детские глаза, исполненные такой думы и грусти, что эти лица и эти глаза могут сказать больше, чем все рассказы об ужасах голода[34].

---

zaoferował żeński klasztor w Lidzbarku Warmińskim, udało się uratować kilkaset dzieci. Niemcy nie oddali najmłodszych, kilkumiesięcznych dzieci: zrzucali je do wąwozu. Zob. А. Зубакин, *op. cit.*

[32] „Wojna się zaczęła, gdy szedł mi ósmy rok. Dużo to czy mało? Podczas wojny staliśmy się dużo bardziej dorośli, poważni. Wydaje mi się, że pamiętam ten czas lepiej, niż całe późniejsze życie". Zob. В. В. Денисова, *Детство в блокадном Ленинграде*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_820.html – 12 III 2011.

[33] Zob. M. T. Frankowski, *op. cit.*, s. 16.

[34] „Widziałem twarze dzieci, pełne takiej dorosłej powagi, widziałem dziecięce oczy, pełnej takiej dumy i smutku, że te twarze i te oczy mogą powiedzieć więcej, niż wszystkie opowieści o koszmarach głodu". Zob. А. Фадеев, *Дети*, [w:] *От Советского Информбюро... Публицистика и очерки военных лет*, Москва 1982, [Internet:] http://www.blokada.otrok.ru/text.php?s=gf&t=3 – 12 III 2011. Według wspomnień Aleksandra Fadiejewa, wraz z upływem czasu wygląd i nastrój dzieci poprawiały się, co było zasługą leningradzkich kobiet. To one pracowały po kilkanaście godzin na dobę i wielokrotnie ryzykowały życiem, by uchronić dzieci oddane im w opiekę. Zob. *Ibidem*.

Wśród opisów wojennego dzieciństwa w zablokowanym Leningradzie pojawiają się wspomnienia głodu, zimna, zniszczeń wojennych, nalotów, a w końcu przyzwyczajenia do alarmów przeciwlotniczych. Zdarzało się, że kilkunastoletnie dzieci pod wpływem wstrząsających wydarzeń siwiały[35]. Warunki wojenne sprawiły, że obarczano je dużą odpowiedzialnością, np. stawały na czele oddziałów przeciwpożarowych. O bohaterstwie i patriotyzmie młodych leningradczyków świadczy fakt, że 15 tysięcy chłopców i dziewczynek otrzymało medal „Za obronę Leningradu" („За оборону Ленинграда")[36].

We wspomnieniach dzieciństwa w zablokowanym mieście szczególnie dużo miejsca poświęcono głodowi z jego wyniszczającym działaniem na organizm i psychikę. Gdy po zbombardowaniu magazynów z żywnością zgromadzony w nich cukier roztopił się i wsiąkł w ziemię, głodni mieszkańcy Leningradu zbierali słodką ziemię, którą następnie gotowali. Trudna sytuacja aprowizacyjna zablokowanego miasta sprawiła, że porcje chleba stawały się coraz mniejsze, a jego skład znacznie odbiegał od składu tradycyjnego bochenka[37].

Głód na trwałe określił stosunek wielu młodych leningradczyków do chleba i nauczył ich szanowania jedzenia[38]. Zmuszał także dzieci do kradzieży jedzenia oraz zdobywania go podstępem. W domu dziecka najmniejsi wychowankowie umyślnie plątali się pod nogami inwalidy wojennego, by ten się potknął, a taca z jedzeniem wylądowała na podłodze. Nie uświadamiali sobie okrucieństwa tego postępku, ponieważ myśleli wówczas jedynie o potrzebie zaspokojenia głodu. Szczególny stan społeczny, jakim była wojna, spowodował rozdźwięk między tendencjami altruistycznymi a egoistycznymi, których źródłem było nieodparte dążenie do utrzymania życia za wszelką cenę[39]. Powszechne obniżenie wrażliwości na dobro drugiego człowieka wypływało ze zobojętnienia, będącego przejawem określonego

---

[35] Widok zwłok, własne cierpienia, zmienność zjawisk sprawiają też, że dziecko znacznie wcześniej niż przewiduje normalny rozwój zaczyna filozofować. Zastanawia się nad sensem świata, życia i wszelkiego istnienia. Zob. L. Bandura, *op. cit.*, s. 47.

[36] Zob. Е. Линд, *Современники*, [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/45.html – 12 III 2011. O męstwie i bohaterswie radzieckich dzieci podczas blokady Leningradu opowiada film Wiktora Ejsymonta *Żyła sobie dziewczynka* (*Жила-была девочка*, 1944)

[37] Zob. В. В. Денисова, *Детство в блокадном Ленинграде*, [w:] *Боль памяти блокадной: сборник воспоминаний жителей и защитников блокадного Ленинграда*, Мытищи 2000, s. 113-123, [Internet:] http://world-war.ru/detstvo-v-blokadnom-leningrade/ – 22 I 2011. Przejmująca technika racjonowania jedzenia została opisana przez Drużnikowa w opowiadaniu *Lekcja milczenia* (*Уроки молчания*).

[38] Zob. В. В. Денисова, *op. cit*. Kierowniczka domu dziecka wspominała, że dzieci kruszyły chleb, a następnie chowały go do pudełek po zapałkach. Zob. А. Фадеев, *op. cit*.

[39] Zob. M. T. Frankowski, *op. cit.*, s. 11.

stylu życia. Ekstremalne warunki wojny stanowiły determinanty powodujące dysfunkcję szeregu norm zachowania charakterystycznych dla społeczności dziecięcej. By przeżyć i stawić czoła skrajnie trudnym warunkom egzystencji, konieczne było wytworzenie nowych form zachowania. Drastyczna reglamentacja żywności prowadziła także do konfliktów wewnątrz grupy. Głodne dzieciństwo pozostało w pamięci na całe życie:

> После войны у меня до сих пор осталась привычка всегда доедать, и я особенно полюбил хлеб…. В 46 году, когда отец разыскал меня и спросил, что купить: шоколад или конфету, я ему сказал: „Дяденька, купи мне кусок хлеба”. Я его потом еще долго называл дяденькой, а маму, которая была демобилизована, никак не называл – не мог привыкнуть…[40].

Dzieci jadły zgniłe ziemniaki; planowały ucieczkę na front, ponieważ tam dawano przydział żywności. Głód wywoływał nawet myśli samobójcze: „Хорошо помню возникшую мысль: можно броситься под машину, одновременно я чётко понимала, что не хочу смерти, и тут же возникло радостное соображение: не съедена вечерняя порция хлеба!”[41].

Ważną rolę w zablokowanym mieście odgrywało radio; było znakiem tego, że Leningrad żyje. Innym sposobem podnoszenia na duchu mieszkańców były występy artystów-śpiewaków. W pamięci jednego z dzieci zachowała się także zorganizowana w zakładzie pracy ojca choinka, dzięki której dzieci choć na chwilę mogły oderwać się od ponurej rzeczywistości. Wiadomość o zapisach do szkoły (w latach 1941-1942 szkoły nie działały, w wielu z nich ulokowano szpitale) stanowiła źródło wielkiej radości, podobnie jak pobyt w miejskim obozie pionierskim, gdzie dużo uwagi poświęcano żywieniu dzieci. Najmłodsi bardzo entuzjastycznie podchodzili do każdej wiadomości o sukcesie radzieckich wojsk na froncie. Starali się wnieść swój wkład w zwycięstwo nad okupantem: śpiewali piosenki w szpitalach, rozdawali chorym prezenty. Po zniesieniu blokady, gdy do odbudowy miasta zaangażowano niemieckich

---

[40] „Po wojnie do dziś zostało mi przyzwyczajenie, by zawsze dojadać i szczególnie polubiłem chleb… W 46 roku, gdy ojciec mnie odnalazł i zapytał, co kupić: czekoladę czy cukierek, powiedziałem mu: «Wujaszku, kup mi kawałek chleba». Później jeszcze długo nazywałem go wujaszkiem, a mamę, która została zdemobilizowana, w ogóle nie nazywałem – nie mogłem się przyzwyczaić”. Zob. О. Ардашева, *Они сражались за Родину. Война лишила детства*, [Internet:] http://www.deti-mira.ru/competition/archive/poem3/?w_219=485 – 12 III 2011.

[41] „Dobrze pamiętam myśl, która się pojawiła: można się rzucić pod samochód, jednocześnie wyraźnie rozumiałam, że nie chcę śmierci i tu pojawiła się radosna myśl: nie została zjedzona wczorajsza porcja chleba!”. Zob. В. Левецкая, *Записки из подвала: я не понимала перемены жизни*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_1405.html – 12 III 2011.

jeńców, ich widok wywoływał w dzieciach głównie ciekawość. Mali leningradczycy sprawdzali w kontaktach z nimi swoją znajomość niemieckiego, przy czym nie czuli do jeńców nienawiści[42]. Często wyobrażenia okupanta nie pokrywały się z rzeczywistością:

> Мне было 8 лет, и фашистов я представляла такими, как их изображали на плакатах: в виде рогатых и хвостатых чертей. Когда на пороге появился немецкий солдат в шинели, пилотке, с автоматом, я шепотом спросила сестру Юлю: „А где же у него хвост?"[43].

Należy podkreślić, że prawda o blokadzie była cenzurowana – autorzy dzienników, którzy ujawnili niepopularne fakty (dotyczące np. głodu), byli represjonowani. Wiadomo dziś, że głodu można byłoby uniknąć, gdyby władze wykazały więcej odpowiedzialności. Ci, którzy nie byli zameldowani w Leningradzie, nie otrzymywali kartek na chleb i umierali z głodu. Nie był to jedyny błąd administracji, który zaważył na losie najmłodszych. Zła organizacja ewakuacji sprawiła, że tysiące dzieci na zawsze straciło kontakt z rodzicami[44].

Nieletni byli włączani przez dorosłych w działania wojenne. Historię sformowania grupy dywersyjnej, składającej się z osieroconych nieletnich przestępców, skazanych na karę śmierci, przedstawia kontrowersyjna książka Władimira Kunina (1927-2011) pt. *Swołoczi* (*Сволочи*, 2003). Kunin wielokrotnie podkreślał autentyczność opisanych zdarzeń, w których sam miał brał udział, jednak m.in. dziennikarskie dochodzenia nie potwierdziły autentyczności zawartych w opowieści informacji. Potwierdzono natomiast fakt wykorzystywania dzieci jako dywersantów-kamikadze przez armię niemiecką[45]. W 2005 roku na motywach opowieści powstał głośny film pod tym samym tytułem w reżyserii Aleksandra Ataniesiana. Wywołał on

---

[42] Zob. В. В. Денисова, *op. cit*. Niemcy fotografowali głodne radzieckie dzieci rzucające się na ochłapy, jakie z kotła wyrzucał niemiecki kucharz. Zdarzali się jednak tacy kucharze, którzy dokarmiali dzieci. Zob. В. В. Савельев, *Война врезалась в память*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_1412.html – 12 III 2011. O współwystępowaniu dobra i zła w świecie Jan Paweł II powiedział: „Dzieje ludzkości są widownią koegzystencji dobra i zła. Znaczy to, że zło istnieje obok dobra; ale znaczy także, że dobro trwa obok zła, rośnie niejako na tym samym podłożu ludzkiej natury. Natura bowiem nie została zniszczona, nie stała się całkowicie zła, pomimo grzechu pierworodnego. Zachowała zdolność do dobra i to potwierdza się w różnych epokach dziejów". Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 12.

[43] „Miałam 8 lat i faszystów wyobrażałam sobie takimi, jak przedstawiano ich na plakatach: w postaci rogatych diabłów z ogonem. Kiedy na progu pojawił się niemiecki żołnierz w szynelu, furażerce, z automatem, szeptem zapytałam siostrę Julię: «A gdzież on ma ogon?»". Zob. А. Григорьева, *Так не хотелось жить*..., [Internet:] http://www.world-war.ru/article_1355.html – 12 II11.

[44] Zob. В. Тюленева, *Маленький принц в блокадном Ленинграде*, [Internet:] http://zhurnal.lib.ru/t/tjulenewa_w_s/malenxkijprinc.shtml – 12 III 2011.

[45] Zob. А. Бойко, *Спор вокруг фильма „Сволочи": А был ли мальчик-диверсант?*, [Internet:] http://www.kp.ru/daily/23652/49495/ – 12 X 2011.

diametralnie różne emocje – twórców oskarżano o spotwarzenie siłowych struktur ZSRR i kreację paszkwilu hańbiącego legendę Wielkiej Wojny Ojczyźnianej[46]. Film ten, podobnie jak inna produkcja o dzieciach-dywersantach wykorzystywanych przez hitlerowców pt. *Ojczyzna albo śmierć* (*Родина или смерть*, reż. Ałła Krinicyna, 2007)[47], odsłania kolejną dramatyczną kartę wojennego dzieciństwa.

Od 1965 roku poetka Agnija Barto przez 9 lat prowadziła audycję radiową *Znaleźć człowieka* (*Найти человека*), której celem było odszukanie dzieci zaginionych w wyniku wojennych zawirowań. Dorosłe już dzieci często nie znały swojego prawdziwego imienia ani imion rodziców czy nazwy miasta, w którym mieszkały przed wojną. Dysponowały jedynie strzępami wspomnień, które Barto czytała w radiu. Ogółem poetka otrzymała ponad 40 tysięcy listów z takimi urwanymi wspomnieniami. Z pomocą Barto udało się połączyć 927 rodzin. Na motywach audycji poetka napisała książkę pod tym samym tytułem[48]. Proces łączenia rodzin był trudny i często długotrwały – ze względu na wybiórczą i fragmentaryczną pamięć dzieci. Zdarzało się jednak, że nawet strzępki wspomnień pomagały w odnalezieniu krewnych[49].

Na temat wojennego dzieciństwa powstały liczne wiersze. Są one przeszyte bólem i cierpieniem, płaczem nad dziećmi, które przeżyły wojnę, zostały okaleczone, zginęły i którym nie dane się było urodzić[50]. Wiersze pisali także dziecięcy autorzy uczestniczący w Wielkiej Wojnie Ojczyźnianej i ci, którzy dzieciństwo spędzili na tyłach frontu[51].

---

[46] Zarówno twórcy filmu, jak i autor opowieści w końcu przyznali, że film w całości został oparty na fikcji. O tym, jak silne emocje wzbudzał film, świadczy skandal podczas wręczania rosyjskich nagród filmowych MTV. Gdy okazało się, że to właśnie obraz *Swołoczi* wygrał w kategorii „Najlepszy film", oburzony werdyktem Władimir Mieńszow, który miał wręczyć nagrodę, demonstracyjnie zszedł ze sceny, rzuciwszy na podłogę kopertę z tytułem zwycięskiego filmu. Zob. E. Лаптева, *Владимир Меньшов не отдал приз „Сволочам"*, [Internet:] http://www.kp.ru/daily/23891/66335/ – 12 X 2011.

[47] Film przedstawia dramatyczne losy wychowanków placówki dla dzieci represjonowanych obywateli, poddawanych indoktrynacji i wykorzystywanych przed faszystów w celach dywersyjnych

[48] Zob. *Переводчица с детского. 100 лет назад родилась Агния Барто*, [Internet:] http://www.peoples.ru/art/literature/poetry/contemporary/barto/history.html – 12 III 2011. Dzieci, które straciły rodziny na wojnie, próbowały zapełnić powstałą pustkę, szukając przyjaciół poprzez gazety dla dzieci, np. „Pionierską prawdę". Zob. А. Левина, *„Дорогая военная цензура!"*, [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/33.html – 12 III 2011.

[49] Zob. Э. Поляновский, *Столько лет спустя*, [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/36.html – 12 III 2011.

[50] Zob. np. Д. Костюрин, *Баллада о нерожденных*, [w:] *Детство, опаленное войной*, [Internet:] http://schoollibrary.ioso.ru/index.php?news_id=345 – 13 III 2011; О. Берггольц, *Пусть голосуют дети*, [Internet:] http://www.blokada.otrok.ru/poetry.php?t=45 – 12 III 2011.

[51] Zob. np. О. Шестинский, *Воспоминание о блокаде*, [w:] *Детство, опаленное войной*…. Motywy wojenne pojawiały się również w wierszach i bajkach dla dzieci. Zob. Rozdział VI (podrozdziały: *Wiersze dla dzieci* i *Bajki dla dzieci*) niniejszej rozprawy.

Realizacja tematu wojennego dzieciństwa zdominowana była przez silny wpływ ideologii. Najwięcej uwagi poświęcano patriotyzmowi i bohaterstwu dzieci na froncie i na jego tyłach. Często opiewano bohaterskich pionierów, którzy na dziesięciolecia określili wzór kulturowy dorastającego obywatela. Podkreślano wielką wagę, jaką społeczeństwo przywiązywało do zapewnienia dzieciom przetrwania: „Дети были на переднем плане жизни у всего воюющего народа. Выживут они – выживут народ, его история, идеалы, будущее!”[52]. Propaganda implementowała w ten sposób ideologię, ugruntowując w społeczeństwie przekonanie o szczęśliwym radzieckim dzieciństwie i jego nadrzędnym znaczeniu dla państwa. Liczne artykuły i broszury podkreślały rolę opiekuńczego państwa: podczas wojny powstało wiele domów dziecka, adoptowano sieroty, powołano Szkoły Suworowskie i Nachimowskie[53], fundusz pomocy dzieciom, znacząco zwiększyła się liczba dzieci korzystających z sanatoriów (pod koniec wojny)[54].

Jak stwierdziła Juliane Fürst, szczęśliwe socjalistyczne dzieciństwo – tak starannie konstruowane przez ostatnie dwadzieścia lat – było pierwszą ofiarą wojny. Rozpadły się rodziny: ojcowie wyjechali na front, a matki rekrutowano do pracy. Ewakuacje, wszechobecna śmierć, głód i wysiedlenia były kolejnymi ponurymi doświadczeniami najmłodszych. Propaganda Wielkiej Wojny Ojczyźnianej ukazywała radzieckie dzieci cierpiące od brutalności faszystowskich najeźdźców. Jednak gdy odwróciły się losy wojny, pokazanie martwego lub okaleczonego dziecka zaczęło stanowić tabu, co związane było z konstruowaniem przez propagandę odpowiedniego obrazu pamięci wojennej i powojennej. Dzieci miały być symbolem osiągnięć państwa. Wybawienie radzieckich dzieci od okropności wojny i jej konsekwencji miało zagwarantować przetrwanie narodu i systemu. Rozpoczęto ogólnonarodową kampanię, która wzywała obywateli do adopcji jednej lub kilku sierot – zadanie to zostało

---

[52] „Dzieci znajdowały się na pierwszym planie życia całego walczącego narodu. Przeżyją one – przeżyje naród, jego historia, ideały, przyszłość!”. Zob. A. Алексин, *Детям – планету без войн*, [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/pre.html – 13 III 2011.

[53] Suworowskie Szkoły Wojskowe powstały w 1943 r. w celu zapewnienia edukacji i wychowania dzieciom żołnierzy Armii Radzieckiej, partyzantów, urzędników partyjnych i robotników, którzy zginęli podczas wojny. Placówki wdrażały system wychowania wojskowo-patriotycznego. Działają do dziś – jako elitarne szkoły średnie o profilu wojskowym przygotowujące do studiów w uczelniach wojsk lądowych. Zob.: *История появления училищ*, [Internet:] http://www.svu.ru/index.sema?a=articles&pid=10 – 25 IV 2010; *Сиротство и беспризорность в России: история и современность*, авторы-составители В. Н. Занозина, Е. М. Колосова, А. Н. Чистиков, Санкт-Петербург 2008, s. 124-125. Suworowcy stali się wzorem zachowania dla radzieckich chłopców, uosobieniem wartości patriotycznych. Do służby w marynarce wojennej przygotowują Szkoły Nachimowskie.

[54] Jednym ze sposobów powojennej rehabilitacji dzieci było kierowanie ich na wypoczynek do obozów pionierskich, w tym do słynnego Arteku.

określone jako forma aktywnego uczestnictwa w walce na froncie[55]. Idea ta została ochoczo zaakceptowana przez ogół społeczeństwa. Na zebraniu przybranych rodziców pojawiały się uwagi, że adoptowane dzieci używają przemocy wobec swoich zabawek, są skłonne do napadów szału i wymagają wyjątkowej uwagi. Inne trzymały się przybranych rodziców z histerycznym strachem przed opuszczeniem, odmawiały rozmawiania lub wchodzenia w interakcje z obcymi. Jednak w oficjalnym dyskursie omijano takie słowa jak trauma czy uszczerbek[56].

Pod koniec wojny w ZSRR było około 6 tysięcy domów dziecka, a 350 tysięcy sierot wychowywało się w rodzinach radzieckich obywateli. Wiele radzieckich opracowań poświęconych różnym aspektom rzeczywistości wojennej i powojennej było bardzo uproszczonych. Nie wspominano np. o wzroście przestępczości wśród nieletnich[57]. II wojna światowa zdewastowała radzieckie społeczeństwo. Utrata ponad 20 milionów obywateli, wysoka śmiertelność noworodków[58] mogą prowadzić do wniosku, że podczas wojny naród znajdował się na granicy fizycznego wymarcia. Ponadto, należy wspomnieć, że wychowywanie dzieci głównie przez kobiety uniemożliwiało przekazywanie im wszystkich elementów tradycji, obyczajów i etykiety[59]. Rosyjskie badania nad skutkami wojny i możliwościami eliminacji lub zmniejszenia jej następstw wykazały, że choć wojna wyzwoliła u dorastającego pokolenia niesłychane pokłady bohaterstwa, to po jej zakończeniu nastąpiła głęboka i powszechna demoralizacja[60].

---

[55] O różnych formach opieki nad dziećmi podczas wojny zob. C. Kelly, *op. cit.*, s. 242-243.

[56] Zob. J. Fürst, *Between Salvation and Liquidation: Homeless and Vagrant Children and the Reconstruction of Soviet Society*, "The Slavic and East European Journal" 2008, Vol. 26, № 2, s. 236-243. Nacisk zjawisk wojennych prowadził do zaburzenia społecznej afiliacji. Przyczyniało się to do wyraźnego osłabienia poczucia bezpieczeństwa, niweczyło zdolność do empatii i wzmagało postawy antyhumanitarne. Zob. M. T. Frankowski, *op. cit.*, s. 50.

[57] Zob. J. Fürst, *op cit.*, s. 232-233.

[58] Największe wskaźniki śmiertelności noworodków zaobserwowano w obwodach, w których znajdowali się ewakuowani. Nieznana jest dokładna liczba ewakuowanych dzieci. Wiadomo jednakże, że podczas pierwszego miesiąca wojny z Leningradu i Moskwy ewakuowano 800 tysięcy dzieci. W zablokowanym Leningradzie pozostało 467 tysięcy dzieci. Większość udało się później wywieźć na tyły, ale wiele zmarło z powodu chorób, głodu i zimna. Zob. Е. Ф. Кринко, *op. cit.*

[59] Na temat publikacji poświęconych dzieciństwu na wojnie Zob. *Ibidem.* Według Ludwika Bandury po wojnie młodzież nie przeżywała negatywizmu wobec rodziców, typowego dla okresu dojrzewania. Było to związane ze wspólnymi przeżyciami wojennymi i radością bycia razem z rodziną. Spowodowało to wczesne dojrzewanie społeczne i krystalizowanie się światopoglądu. Zob. L. Bandura, *op. cit.*, s. 17.

[60] Po II wojnie światowej odbyły się dwa międzynarodowe kongresy dotyczące dziecka poszkodowanego przez wojnę: w 1945 r. w Zurychu i w 1948 r. w Otwocku. Zaapelowano wówczas „o badania i klasyfikację dzieci pokrzywdzonych przez wojnę w wyniku ewakuacji, deportacji, uwięzienia w obozach koncentracyjnych w krajach okupowanych, w krajach neutralnych i poza własnym państwem, o udzielenie pomocy dzieciom – ofiarom wojny, przygotowanie kadr do opieki nad nimi oraz odpowiednich ośrodków". Podczas kongresów podniesiono kwestię pomocy opiekuńczej, profilaktyki i reedukacji młodzieży zagrożonej demoralizacją, zwłaszcza poprzez zintegrowaną pomoc rodzinie

Po zakończeniu wojny zapanowała cisza nad tematem cierpienia i wyniszczenia psychicznego najmłodszych. Wezwanie do gromadzenia materiału na temat doświadczeń dzieci podczas wojny, ogłoszone przez radzieckich pedagogów w 1945 roku, pokazuje, jak obchodzono temat traumy i zastępowano go quasi-naukowymi założeniami dotyczącymi m.in. budującej natury wojny i związanej z nią apoteozy wojennego bohaterstwa. Nauczyciele i wychowawcy, mobilizowani do badania wpływu wojny na życie dzieci, byli proszeni o formułowanie wniosków na takie tematy jak: dezintegracja rodziny, reakcje dzieci na inwazję, efekty ewakuacji, nastrój po atakach bombowych. Podczas gdy zgłębiano powierzchownie ten zakres tematyczny, badacze próbowali zaprzeczyć negatywnym efektom wojny i udowodnić, że dzieci angażowały się w akty patriotyczne i były pełne nienawiści do faszystowskiego najeźdźcy. Zasłona milczenia zaciągnięta nad problemami psychicznych traum dzieci była częścią strategii przetrwania zarówno dla jednostek, znajdujących pocieszenie w tej optymistycznej narracji, jak i dla systemu, którego koncepcja zwycięstwa mogłaby lec w gruzach, gdyby uwzględnić tak głębokie traumy[61]. Radykalność przejawiająca się w całkowitym odrzuceniu rzeczywistego stanu rzeczy, wespół z projekcją pożądanego stanu, stanowią, w ujęciu Carla J. Friedricha, wyznaczniki totalitarnej ideologii[62]. Zadaniem powojennej propagandy było stworzenie mitu bohaterskiego[63] i chronionego przez państwo dziecka. Miał on spełniać funkcje polityczne: legitymizować władzę radziecką, podtrzymywać przedwojenny porządek społeczny i umacniać wartości społeczne. Apelując do pozaracjonalnych sfer osobowości obywateli, posługując się złudzeniami, mieszaniną prawd, półprawd i fałszów, mit ten budził dumę i pozwalał choć częściowo zapomnieć

---

i placówkom opiekuńczym. Na kongresach Ligi Nowego Wychowania w Paryżu w 1946 r. i Międzynarodowej Unii Opieki nad Dzieckiem w Genewie w 1947 r. stwierdzono nasilenie się po wojnie przestępczości dzieci i młodzieży. Było to wynikiem nędzy i wyniszczenia wojennego, upowszechnienia się łamania prawa przez okupantów – przeniesionego po wojnie na państwo własne, szerokiej dezorganizacji życia rodzinnego i społecznego. Zob. L. Bandura, *op. cit.*, s. 11-14. U byłych dzieci-żołnierzy stwierdza się występowanie zespołu stresu pourazowego PTSD. W wyniku przeżycia traumatycznych wydarzeń osoba cierpi na trwale powracające w pamięci obrazy morderstw, tortur, okaleczeń, masowych egzekucji. Traumatyczne doświadczenia są przeżywane na nowo podczas snu lub w formie retrospekcji na jawie. Zob. J. Czyżewski, *op. cit.*, s. 176-178. W Sarajewie i Bangkoku z dziećmi, które uczestniczyły w działaniach wojennych, prowadzona jest muzykoterapia. Zob. J. Vecchi, *op. cit.*, s. 200.

[61] Zob. J. Fürst, *op. cit.*, s. 255-257.

[62] Zob. M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007, s. 16.

[63] W odróżnieniu od bohaterskich dzieci walczących na frontach Wielkiej Wojny Ojczyźnianej, historie kobiet-żołnierzy (a walczył ich milion) przemilczano. Po powrocie do domów traktowano je jak dziwadła, a nawet jak kobiety lekkich obyczajów (ze względu na długi pobyt wśród mężczyzn). Wspomnienia kobiet-żołnierzy spisała Swietłana Aleksijewicz w książce-reportażu *Wojna nie ma w sobie nic z kobiety* (*У войны не женское лицо*, 1985).

o tragizmie wojny[64]. Dziecko po raz kolejny zostało uwikłane w wydarzenia polityczno-społeczne. Dzieciństwo jest nader kruchym światem, który może rozpaść się z wielu powodów, wśród których znajdują się także niewłaściwie funkcjonująca rodzina i życie w sferze wojny[65]. Sfera dewastacji, rozumiana tu jako krzywdy wyrządzone dzieciom przez określone wydarzenia polityczne, obejmowała „czasowe lub trwałe zmiany, zahamowania, odchylenia od normy, widoczne w psychofizycznym rozwoju jednostki, a także w jej społeczno-kulturowych relacjach z otoczeniem”[66]. Dzieci nie tylko przedwcześnie dojrzały, pozbawione zostały radości życia, ale także stanęły wobec kwestii generalnych, poznały pytania o sens i wartość życia i śmierci.

Wielka Wojna Ojczyźniana wzmocniła patriotyczne motywy w sferze oświaty. W 1945 roku ponownie wydano prace Konstantina Uszyńskiego poświęcone kształceniu i wychowaniu – z uwzględnieniem ról wielkich jednostek w historii i przodującej roli „słowa rodzimego” w rozwoju intelektualnym. Przygotowanie wojskowe było ważną składową programu szkolnego. Zajmowało także istotne miejsce w pracy pionierskiej[67].

Wielka Wojna Ojczyźniana nieprzerwanie stanowi przedmiot dumy i zainteresowania narodu rosyjskiego[68], co pociąga za sobą ogromną liczbę poświęconych jej publikacji. Specjalnie dla dzieci wydawane są encyklopedie, albumy,

---

[64] Zob. M. Golka, *Mit jako zwornik kultury i polityki*, [w:] *Mity. Historia i struktura mistyfikacji*, red. Z. Drozdowicz, Poznań 1997, s. 10-19.

[65] Dzieciństwo rozbite z powodu wojny Wiesław Theiss nazywa „szczególnie zniewolonym światem dziecka”. Zob. W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996, s. 11-12.

[66] Zob. *Ibidem*, s. 22-23.

[67] Zob. К. Келли, *„Маленькие граждане…*.

[68] Zdaniem Lwa Gudkowa, charakter i cechy charakterystyczne rosyjskiej tożsamości do dziś stanowią jeden z najbardziej zideologizowanych i zmitologizowanych tematów. Za faktyczny i jedyny pozytywny punkt oparcia świadomości narodowej w postradzieckim społeczeństwie badacz uznał zwycięstwo w Wielkiej Wojnie Ojczyźnianej (w przeprowadzonych przez Gudowa badaniach najwięcej, bo aż 44 % ankietowanych wymieniło zwycięstwo w wojnie jako źródło największej dumy w historii Rosji. W 1999 r. aż 85 % ankietowanych uznało to zwycięstwo za najważniejsze wydarzenie w XX w. – w 1989 r. było to 75 %, a w 1994 – 73 %. Wiek respondentów jedynie w nieznacznym stopniu wpłynął na ocenę zwycięstwa (wśród młodych respondentów – do 25 lat – zwycięstwo za najważniejsze wydarzenie stulecia uznało 70 %, wśród osób powyżej 50. roku życia – 82 %), co wskazuje na transmisję ocen, wartości i norm społecznych od starszej generacji do młodszej). Gudkow stwierdził, że zwycięstwo zostało włączone do tradycyjnych konstrukcji świadomości mocarstwowej, zapewniających priorytet interesów państwowych i gotowość społeczeństwa do pasywnego przetrwania ciężkich czasów (w tym kontekście dominuje przekonanie, że Rosjanie swój charakter narodowy najpełniej przejawiają w okresach przełomowych, podczas prób, wojen czy katastrof). Zwycięstwo w wojnie przypomina również o możliwości powtórzenia konfliktów zbrojnych, wyrażając przez to pragnienie pokoju i podkreślając wartość stabilności (w tym kontekście idea stabilności uważana jest za cechę, która może zjednoczyć i skonsolidować dzisiejszą Rosję). Zob. szerzej: Л. Гудков, *Победа в войне: к социологии национального символа*, [w:] *Idem*, *Негативная идентичность*, Москва 2004, s. 20-58; *Idem*, *Структура и характер национальной идентичности в России*, [w:] *Idem*, *Негативная идентичность…*, s. 121 i 145-147.

wspomnienia, opowiadania i powieści traktujące o tym etapie rodzimej historii. Temat wojny poruszają liczne filmy i programy dokumentalne. Dzięki nim możliwe jest spojrzenie na wojnę z punktu widzenia konstruktora, demografa czy wojskowego. Popularnością cieszą się także np. modele czołgów do sklejania. Pozycje te mają się przyczynić do popularyzacji wśród dzieci wiedzy na temat wojny oraz wzmocnić wychowanie patriotyczne[69].

Pamięć o wojnie jest szczególnie pielęgnowana w szkołach. Na temat wojny powstają liczne referaty i wypracowania, w których dzieci wspominają krewnych walczących na froncie, będących w niewoli czy na tyłach frontu. Dzieci zdają sobie sprawę z trudnej sytuacji rówieśników, których dzieciństwo przypadło na lata wojenne. Jednocześnie dumne są z męstwa i dzielności przodków[70]. Współczesne badania unaoczniają, iż zwycięstwo w Wielkiej Wojnie Ojczyźnianej nadal pozostaje centrum kolektywnej tożsamości Rosjan; jest głęboko zakorzenione w pamięci zbiorowej[71], która zawsze była ważną stawką w walce o zawładnięcie świadomością społeczną. Zwycięstwo pozostało praktycznie jedynym pozytywnym symbolem dla Rosjan i dlatego, jak pisze Catherine Merridale, ponowne interpretowanie wojny wciąż napotyka w Rosji na duży opór:

> Rocznicowe obchody to niemal przemysł i wielu jego beneficjentów odrzuca rewidowanie faktów i szczegółów podczas przygotowań do wielkich parad i uroczystych ceremonii. Również rząd rosyjski pragnie zachować pozytywny obraz wojny, ponieważ zwycięstwo nad faszyzmem pozostaje największym osiągnięciem i dumą współczesnej Rosji. (…) obchody pocieszają ocalałych i podnoszą narodowe morale. (…) Ministerstwo Obrony wciąż strzeże swojego olbrzymiego miasta-archiwum w Podolsku koło Moskwy. Główną przyczyną jest prawdopodobnie obawa przed ujawnieniem systematycznie ewidencjonowanej oficjalnej brutalności, tchórzostwa czy nawet zorganizowanego buntu. Ale nie ma powodu szukać

[69] Zob. *Детям о Великой Отечественной войне*, [Internet:] http://www.labirint.ru/news/3818/ – 13 III 2011. Zestawiając nacjonalizm z patriotyzmem, Jan Paweł II powiedział: „Charakterystyczne dla nacjonalizmu jest (…) to, że uznaje tylko dobro własnego narodu i tylko do niego dąży, nie licząc się z prawami innych. Patriotyzm natomiast, jako miłość ojczyzny, przyznaje wszystkim innym narodom takie samo prawo jako własnemu, a zatem jest drogą do uporządkowanej miłości społecznej". Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*…, s. 73.

[70] Zob. *Дети пишут о войне. О войне, памяти о ней, долге перед Отечеством*..., [Internet:] http://pobeda-mo.ru/children/37.html – 12 III 2011.

[71] Jacques Le Goff stwierdził, że historia pamięci zbiorowej „jawi się jako z zasady mityczna, zdeformowana, anachroniczna, ale to ona właśnie jest przeżyciem niemającego końca związku pomiędzy teraźniejszością a przeszłością". Zob. J. Le Goff, *Historia i pamięć*, tłum. A. Gronowska, J. Syryjczyk, wstęp P. Rodak, Warszawa 2007, s. 171.

rozsądnych przyczyn. Dla państwa, którego władza opiera się na niedostępności, tajemnica jest również celem samym w sobie”[72].

Współcześnie dzieci uczestniczą w konfliktach zbrojnych w wielu krajach świata[73]; są także ofiarami wyścigu zbrojeń[74]. Nierzadko przyjmują specjalne środki stymulujące zachowanie. Według świadków, spośród dzieci rekrutują się doskonali, odważni i posłuszni żołnierze, którzy nie zadają niepotrzebnych pytań i których łatwo jest ukarać. Niektórzy mali żołnierze ciągle uważają wojnę za grę. Nawet gdy udaje się odnaleźć rodziców dzieci-żołnierzy, nie zawsze chcą oni zabierać do domu zaciętych morderców. Angielska pisarska Caroline Murhed, specjalistka w zakresie praw człowieka, uważa, że byli małoletni żołnierze są bardzo agresywni, mają rozmyte wyobrażenie o dobru i złu. Na ich rysunkach pojawiają się tylko czołgi i wybuchy bomb, grają w katów, cierpią na bezsenność, fobie, napady lęku, niektórzy nie mogą jeść, nie nawiązują kontaktu. Śmierć stała się dla nich czymś zwykłym, powszednim. Winę za to ponoszą dorośli[75]. Choć międzynarodowe prawo humanitarne zapewnia dzieciom ochronę przed służbą wojskową, nakazuje połączenie rozłączonych rodzin

---

[72] C. Merridale, *op. cit.*, s. 23. Zob. także: *Ibidem*, s. 395.
[73] Zob. J. Czyżewski, *op. cit.* Wiele dzieci zostało aktywnie zaangażowanych w konflikt czeczeński: od momentu, gdy tylko były w stanie unieść karabin, uczono je strzelać i zabijać. Zob. Z. Fischer, *Nienawiść jako element konfliktu rosyjsko-czeczeńskiego*, [w:] *Czeczenia – Rosja. Mity i rzeczywistość*, red. J. Brodowski, M. Smoleń, Kraków 2006, s. 115-116. Publikacje książkowe poświęcone wojnom czeczeńskim przynoszą wstrząsający obraz cierpienia i krzywd dzieci. Żołnierze nie oszczędzali najmłodszych, wręcz przeciwnie – nieraz przejawiali wobec nich wyjątkowe okrucieństwo, jak np. podczas masakry w Samaszkach (1995), gdy dzieci używano jako żywych tarcz i przywiązywano do czołgów. Rosyjscy żołnierze szczuli czeczeńskie dzieci psami, 15-letniemu chłopcu wsunęli do przełyku żywą żmiję, a 3-letnią dziewczynkę wrzucili do kotła z wrzątkiem. Zob. K. Kurczab-Redlich, *Pandrioszka*, Warszawa 2000, s. 247-248; *Eadem*, *Głową o mur Kremla*, Warszawa 2007, s. 277 i 316. Działania wojenne w Czeczenii głęboko naznaczyły także te dzieci, którym udało się przeżyć. Matka w następujący sposób relacjonowała zachowanie 6-letniej córki po brutalnej pacyfikacji wsi Samaszki: „Ona chyba zwariowała po tym ataku. Trzęsła się, całe dnie się trzęsła ze strachu i nawet teraz jeszcze wydaje jej się, że słyszy huk samolotów i strzały. W nocy wariuje”. Zob. D. Remnick, *Zmartwychwstanie*, tłum. M. Słysz, Warszawa 1997, s. 289. Wśród ofiar wojen czeczeńskich należy wspomnieć o dzieciach – nastoletnich „dawcach” organów. Zob. S. Karczewski, K. Warecki, *Dzieci bez dzieciństwa*, Szczecinek 2004, s. 102-105. Największy dramat z udziałem dzieci (z konfliktem czeczeńskim w tle) rozegrał się w pierwszych dniach września 2004 r., podczas zamachu terrorystycznego na szkołę podstawową w Biesłanie, zorganizowanego przez oddział Szamila Basajewa. W wyniku szturmu służb specjalnych zginęło ponad 300 osób (większość stanowiły dzieci). Zob. J. Brodowski, *Terroryzm a sprawa czeczeńska*, [w:] *Czeczenia – Rosja…*, s. 80-82; K. Kurczab-Redlich, *Głową o mur…*, s. 363-375. O afgańskich dzieciach, prowadzących *dżihad* przeciwko wojskom radzieckim w latach osiemdziesiątych i o szkoleniu ich na radzieckich szpiegów lub sabotażystów zob. A. Lauyot, *Dzieci wojny*, tłum. I Wierzbanowska-Kawalec, Kraków 1994, s. 64-68.
[74] Zob. *Ядерное детство*, [Internet:] http://hirosima.scepsis.ru/weapon/reporting_1.html – 12 III 2011.
[75] Zob. Т. Шишова, *Дети, война и насилие. Общество пожинает лишь первые плоды своей безответственности*, [Internet:] http://www.ng.ru/style/2002-07-01/8_children.html – 12 III 2011. W 1988 r. Instytut Eriksona w Chicago (Erikson Institute for Advanced Study in Child Development) podjął próbę opisania sytuacji życiowej dzieci wegetujących w tzw. strefach wojny. Zob. szerzej: W. Theiss, *op. cit.*, s. 32.

i pomaga dzieciom w powrocie do dzieciństwa[76], nie da się ukryć, że w wielu miejscach na świecie te ustalenia wciąż nie są respektowane.

* * *

Drastyczne wydarzenia zewnętrzne zmieniły stan kultury rosyjskiej. Wpływ skrajnych sytuacji społeczno-politycznych na trwałe naznaczył całe pokolenia dzieci. Wojna[77], której towarzyszyła śmierć, cierpienia, tragedie, była sferą zagrożenia dla wychowania i socjalizacji dzieci, stanowiąc jeden z przejawów straconego dzieciństwa. Poprzez temat wojny w perspektywie dzieci możliwe jest odczytanie przełomowych wydarzeń w rosyjskiej przestrzeni kulturowej i śledzenie dynamiki rozwoju rosyjskiej kultury. Wojny i rewolucje wpłynęły na zmianę konfiguracji wzorów zachowania i mechanizmów adaptacyjnych wśród społeczności dziecięcej. Były okresami największego napięcia fizycznych i duchowych sił narodu. Wpisane były w nie zdarzenia cechujące się nadmierną intensywnością i silnie dezorganizujące codzienność. Wojna zmusiła dzieci do zmiany systemu wartości; chęć przetrwania wymagała trudnych i czasem niejednoznacznych rozstrzygnięć moralnych. Strach i wspomnienie głodu, jakiego zaznały w dzieciństwie, towarzyszyły im przez całe życie. W obliczu krzywd i traum, jakich doświadczyła dziecięca psychika na skutek wojny, wymiar pozytywnych cech (bohaterstwo, zahartowanie charakteru, wykształcenie silnej woli, skłonność do poświęceń), które wyzwoliła wojna, ma znaczenie drugorzędne. Wojenne dzieciństwo zdeformowało normalny rozwój większości dzieci. Zbyt wcześnie zostały one włączone do systemu poważnych obowiązków, musiały pracować ponad siły (także dla najeźdźcy). Kumulacja doświadczeń dziejowych zabrała im własne dzieciństwo i zabiła radość życia: większość dzieci nie miała możliwości zabawy, nie zaznała więc emocjonalnego zadowolenia, jakie ona daje[78]. Przypisywana dzieciństwu fascynacja światem, beztroska i radość nie były udziałem dzieci, którym przyszło uczestniczyć w dziejowych wydarzeniach. Raj utracony dzieciństwa, na który wojna rzuciła swój

[76] Zob. szerzej: *Дети и война*, [Internet:] http://www.icrc.org/Web/rus/siterus0.nsf/htmlall/children?OpenDocument – 12 III 2011.

[77] Mieczysław Michalik przypomniał, iż w całej historii myśli ludzkiej zjawisko wojny poddawano różnym ocenom: niewiele było koncepcji, traktujących wojnę neutralnie; jeszcze mniej – apoteozujących wojnę (np. faszyzm). Jednak najczęściej wojnę traktowano jako zło, nieszczęście, zjawisko rodzące zło, którego siłą napędową i skutkiem jest nienawiść, nietolerancja, wrogość między ludźmi. Zob. M. Michalik, *O współczesnych dylematach moralnych*, [w:] *Człowiek i świat. Współczesne dylematy. Rozmowy Zdzisława Słowika*, Warszawa 2007, s. 62.

[78] Zob. L. Bandura, *op. cit.*, s. 101.

cień, był już nie do odzyskania. W związku z tym, wojna stanowiła ograniczenie tematu dzieciństwa, przedstawianego jako szczęśliwy i radosny etap życia. Ów kontrtemat został jednak wprzęgnięty w machinę ideologiczno-propagandową i wykorzystywany do pokazywania wzorów bohaterskich zachowań i gotowości oddania życia za Ojczyznę przez dorastające pokolenie.

2. DZIECIŃSTWO W ŁAGRZE

Upadek starego systemu politycznego w Rosji w 1917 roku pociągnął za sobą rewolucję w obrębie stosunków społecznych, mentalności i kultury. Dążenie nowej władzy radzieckiej do ukształtowania „nowego człowieka radzieckiego” wiązało się z koniecznością usunięcia ze społeczeństwa przeciwników władzy radzieckiej i potrzebą rozbicia tradycyjnych więzi rodzinnych. Już w 1918 roku bolszewicka działaczka Aleksandra Kołłontaj twierdziła, że rodzina przestaje być potrzebna, bowiem zadanie wychowywania dzieci stopniowo przejmuje państwo[79]. Atak wymierzony w rodziców stanowił wojnę wypowiedzianą autorytetowi tradycyjnej rodziny.

Masowe represje wymierzono we „wrogów ludu”, do których zaliczano rzeczywistych przeciwników nowego systemu bądź osoby jedynie podejrzane o nieprawomyślność i odchylenie od obowiązującej linii ideologicznej. Apogeum czystek przypadło na lata 1936-1939, określone mianem czasu Wielkiego Terroru[80].

Represje zakrojone na szeroką skalę w Związku Radzieckim odbiły się także na najmłodszych obywatelach tego państwa. Zamiast beztroskich zabaw z rówieśnikami, spędzali oni lata za drutem kolczastym łagrów, w których zostali zamknięci jako młodociani „wrogowie ludu” lub jako „członkowie rodzin wrogów ludu”. Tysiące kolejnych dzieci znalazło się w domach dziecka lub pozostało z krewnymi, spotykając się z wrogością i ostracyzmem ze strony przyjaznego dawniej otoczenia.

---

[79] Zob. szerzej: J. Sadowski, *Rewolucja i kontrrewolucja obyczajów: rodzina, prokreacja i przestrzeń życia w rosyjskim dyskursie utopijnym lat 20. i 30. XX wieku*, Łódź 2005, s. 55-79.

[80] Zob. szerzej: M. Malia, *Czystki i konsolidacja 1935-1939*, [w:] *Idem*, *Sowiecka tragedia: historia komunistycznego imperium rosyjskiego 1917-1991*, tłum. M. Hułas, Warszawa 1998, 263-305. Michael Foucault podkreślił, że narodziny więzienia odnoszą się do wcześniejszych czasów niż powstanie nowych kodeksów, w których uwzględniono tę formę odosobnienia (na początku XIX w. więzienie uważane było za nową formę kary). Forma więzienia powstała daleko wcześniej, poza aparatem sądowym, jako sposób na zmuszenie jednostek do dostosowania swojego zachowania do ogólnych wymagań, wyegzekwowania posłuszeństwa. Pozwalało to na klasyfikację, eksploatację, obserwację i ciągłą kontrolę nad jednostkami. Zob. M. Фуко, *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*, IV. *ТЮРЬМА*, Глава 1. *Совершенные и строгие заведения*, s. 337-338, [Internet:] http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Fuko_Tyrm/08.php – 20 X 2011.

Celem niniejszego podrozdziału jest próba przedstawienia tragicznego losu setek tysięcy dzieci, pozbawionych normalnego dzieciństwa na skutek bezwzględnych dyrektyw ministerialnych. Dokonana zostanie analiza jednego z aspektów rosyjskiego i radzieckiego dzieciństwa, naznaczonego czasem spędzonym w obozie i domu dziecka, które, głównie w okresie stalinowskim, stały się wymuszonym środowiskiem życia dla znaczącej części najmłodszych mieszkańców ZSRR. Los najmłodszego pokolenia był ściśle związany z wydarzeniami polityczno-społecznymi zachodzącymi w Związku Radzieckim: wojną, przesiedleniami, kolektywizacją, czystkami. W ich rezultacie, zamiast beztroskiego dzieciństwa najmłodszych czekała katorżnicza, wyniszczająca praca, głód, śmierć, stan ciągłego zagrożenia, wymazywanie z pamięci wspomnień o rodzinie i zaszczepianie przywiązania do partii. W łagrach dzieci zostały wprzęgnięte w więzienną kulturę, co nierzadko na zawsze naznaczyło ich światopogląd i postawę. Dzieci dorastające za kratami są palącym problemem społecznym także we współczesnej Rosji. Zasygnalizowane aspekty dzieciństwa traktowane będą jako kolejne czynniki ograniczające rozważany temat kulturowy, ze szczególnym uwzględnieniem kreowanego obrazu szczęśliwego radzieckiego dzieciństwa. Materiał analityczny podrozdziałów stanowią wspomnienia dzieci z rodzin represjonowanych, oficjalne rozporządzenia i dyrektywy władz oraz literatura piękna.

Obozy pracy były częścią rosyjskiego krajobrazu na długo przed zaprowadzeniem rządów radzieckich. Praca katorżnicza znana była już za czasów carskich, od XVII wieku[81], jednak to system radziecki diametralnie rozszerzył jej skalę, czyniąc z niej nieodłączną część reżimu i ważną składową radzieckiej gospodarki. Masowe aresztowania sprawiły, że w łagrach znalazły się miliony obywateli. Można przypuszczać, że niemal każdy obywatel radziecki znał kogoś, kto spędził jakiś czas za kratami czy drutami; mógł to być albo członek rodziny, albo bliższy czy dalszy znajomy. Więźniami obozów byli zarówno przestępcy kryminalni, jak i osoby uznawane za społecznie niepożądane lub politycznie podejrzane.

System obozów powstał wkrótce po rewolucji październikowej, za rządów Lenina. Początkowo w Związku Radzieckim do obozów kierowano „elementy niepewne": arystokratów, kupców i innych potencjalnych wrogów. Od 1929 roku na rozkaz Stalina do łagrów zaczęły trafiać masowe transporty aresztowanych, co

[81] W carskiej Rosji na zsyłkę trafiali nie tylko kryminaliści, ale także przeciwnicy polityczni samodzierżawia, wolnomyśliciele, członkowie tajnych stowarzyszeń i ci, którzy mogli mieć – w opinii starszyzny wsi – zły wpływ na pozostałych mieszkańców. Zob. szerzej: A. Applebaum, *GUŁAG*, tłum. J. Urbański, Warszawa 2005, s. 23-25.

związane było ze zmianą polityki penitencjarnej. Obozy nie miały być już jedynie miejscem odbywania kary, ale także źródłem taniej, zdyscyplinowanej siły roboczej. Potrzeba ta uzasadniona była powziętym zamiarem industrializacji. Gułag[82] okazał się jednak molochem, marnotrawiącym środki i przynoszącym ogromne straty ekonomiczne.

Na początku lat trzydziestych system łagrów gwałtownie się rozrósł w wyniku deportacji kułaków. Kolejna ekspansja Gułagu nastąpiła w latach 1937-1938 w wyniku fali masowych aresztowań. Sieć obozów stale się rozrastała, by osiągnąć szczyt na początku lat pięćdziesiątych. Jak stwierdziła Anne Applebaum, w tym okresie łagry stanowiły główną podporę radzieckiej gospodarki. Dostarczały jedną trzecią wydobywanego złota, znaczną część węgla, drewna i wiele innych surowców[83]. Badaczka określiła Gułag jako swoiste państwo wewnętrzne, które wytworzyło własną cywilizację.

> Gułag rządził się własnymi prawami, miał odrębne zwyczaje, moralność i specyficzny slang. Dał początek własnej literaturze, miał własnych zbrodniarzy i bohaterów. Odcisnął głębokie piętno na wszystkich, którzy przez niego przeszli, dotyczy to zarówno więźniów, jak i strażników[84].

Obozy charakteryzowały się wielką rotacją więźniów; szacuje się, że od roku 1929 (rok gwałtownego rozwoju systemu łagrów) do śmierci Stalina w 1953 roku przez obozy przeszło około 18 milionów ludzi[85]. W kolejnych latach Gułag ewoluował. Niektóre obozy zamykano, uświadamiając sobie, że są one jedynie źródłami marnotrawstwa. Lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte to okres przekształcania niektórych łagrów na więzienia dla dysydentów – nowego pokolenia opozycjonistów.

---

[82] Słowo to jest akronimem nazwy instytucji zarządzającej kompleksem obozów – ros. Главное управление исправительно-трудовых лагерей, трудовых поселений и мест заключения (ГУЛаг) [Główny Zarząd Poprawczych Obozów Pracy, Osiedli Pracy i Miejsc Uwięzienia]. W latach 1934-46 był to wydział NKWD, następnie (1946-56) wydział Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. Powstał po przejęciu przez NKWD kontroli nad radzieckim więziennictwem. Obozy zarządzane przez Gułag zostały włączone do systemu gospodarczego ZSRR. Niedożywieni, poddawani nieludzkiej dyscyplinie więźniowie budowali m.in.: kanały, drogi, linie kolejowe, obiekty przemysłowe. Część więźniów zginęła w egzekucjach. Zob. hasło: *Gułag*, [w:] *Rosja. Leksykon*, red. W. Sienkiewicz, Warszawa 2001, s. 104. Martin Malia wymienił następujące fale zasilające Gułag do zakończenia II wojny światowej: 1. deportacja kułaków, 2. czystki, 3. „«burżuazyjno-nacjonalistyczne» elementy z zachodnich terytoriów zaanektowanych w okresie 1939-1940”, 4. maruderzy, wojskowi krytykujący system (a wśród nich Aleksandr Sołżenicyn), mniejszości narodowe, 5. kolaboranci i osoby wzięte do niewoli podczas II wojny światowej. Zob. M. Malia, *op. cit.*, s. 296.

[83] Zob. A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 12.

[84] *Ibidem*.

[85] Zob. *Ibidem*.

Dopiero wnuk łagierników Michaił Gorbaczow[86] rozpoczął w 1987 roku proces likwidacji Gułagu, symbolu totalitarnego terroru.

Władze obozów podejmowały starania, by na zewnątrz nie przedostawały się informacje, mogące zaniepokoić opinię publiczną. Relacje byłych „zeków”[87], którzy dotarli na Zachód, często nie znajdowały słuchaczy, także ze względu na konieczność podtrzymania dobrych relacji ze Związkiem Radzieckim. Dopiero „tajny referat” Nikity Chruszczowa z 1956 roku, w którym wspomniał o czystkach i łagrach, potwierdzał, że takie zjawisko miało miejsce. Szerzej opinia publiczna poznała realia życia w łagrze dzięki opublikowanemu w 1962 roku utworowi Aleksandra Sołżenicyna *Jeden dzień Iwana Denisowicza*. Jednak przełomowymi w tej sferze okazały się publikacje Roberta Conquesta *Wielki Terror* (*The Great Terror: A Reassessement*, 1968), a szczególnie monumentalne dzieło Sołżenicyna *Archipelag Gułag* (*Архипелаг ГУЛАГ*, 1958-1968)[88]. Jako łączną liczbę śmiertelnych ofiar stalinizmu badacze wymieniają 20 milionów, co dwukrotnie przekracza stratę ludności państwa rosyjskiego w wyniku I wojny światowej i równa się liczbie ofiar, jakie ZSRR poniósł podczas II wojny światowej. Według Conquesta, w latach 1936-1950 w łagrach przebywało średnio osiem milionów więźniów (co równało się 9 % dorosłej ludności ZSRR), z których co roku umierało minimum 10 %[89].

We wcześniejszych dziesięcioleciach przepływ informacji z łagrów do świata wolnych był bardzo kontrolowany, wystarczy przypomnieć propagandową wizytę

---

[86] Przyszły sekretarz generalny partii komunistycznej Michaił Gorbaczow wywodził się z rodziny „wrogów ludu”. Obaj jego dziadkowie zostali aresztowani, co było traumatycznym przeżyciem dla młodego Michaiła: „Sąsiedzi omijali nasz dom jak zadżumiony; tylko po nocach, potajemnie zachodził ktoś z najbliższych krewnych”. Zob. М. С. Горбачев, *Жизнь и реформы*, Москва 1995, s. 38. Podaję za: A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 506.

[87] „Zek” to określenie więźnia Gułagu. Termin ten pochodzi od rosyjskiego słowa „заключенный” („więzień)”, które skrótowo zapisywano „з/к” („z/k”).

[88] Literatura radziecka nie akceptowała również utworów poświęconych tragedii specjalnych przesiedleńców. Jeśli w jakimś utworze pojawiała się wzmianka na temat rozkułaczania, to narracja kończyła się informacją o tym, że kułacy zostali dokądś wywiezieni. Nie opisywano ich dalszych losów. Tragedii specjalnych przesiedleńców poświęcone są książki: *Kronika narymska 1930-1945. Tragedia specjalnych przesiedleńców* (*Нарымская хроника 1930–1945. Трагедия спецпереселенцев*) i *Specjalni* (*Спецы*) autorstwa Wadima Makszejewa, który sam był jednym z nim. W wyniku represji i głodu zmarli jego rodzice i siostra. Zob. В. Макшеев, *Мои редакторы*, „День и ночь” 2006, № 9-10, [Internet:] http://magazines.russ.ru/din/2006/9/mak45.html – 29 VIII 2010; С. Выгон, *Вадим Макшеев: „Я не могу быть равнодушным к равнодушию”*, [Internet:] http://tomsk.aif.ru/issues/371/03_01 – 29 VIII 2010.

[89] Zob. M. Malia, *op. cit.*, s. 297-299. Historyk Wiktor Ziemskow krytycznie odniósł się do wyliczeń Conquesta oraz innych badaczy, podając niemal pięciokrotnie niższe liczby więźniów. Szerzej na temat danych dotyczących liczebności, pochodzenia, wykształcenia więźniów Zob. В. Н. Земсков, *ГУЛАГ (историко-социологический аспект)*, „Социологические исследования” 1991, № 6, s. 10-27; № 7, s. 3-16, [Internet:] http://solzhenicyn.ru/modules/sections/index_op_viewarticle_artid_153.html – 30 VIII 2010.

w obozie Sołowieckim[90] wybitnego pisarza i działacza politycznego Maksima Gorkiego w 1929 roku. Miał on sprawdzić warunki życia więźniów w związku z pojawiającymi się na Zachodzie informacjami o panującym w tartakach okrucieństwie, czego skutkiem był bojkot importowanego radzieckiego drewna. Z wizytą słynnego pisarza więźniowie wiązali duże nadzieje, licząc na poprawę warunków i zniesienie tortur. Jak napisał Sołżenicyn, władze obozu zarządziły naprędce powierzchowną poprawę warunków mieszkalnych i otoczenia: starano się ukryć niedociągnięcia i jak najlepiej zaprezentować miejsca, które na pewno będzie chciał odwiedzić Gorki. By otoczenie wydawało się bardziej przyjazne, zasadzono cały „bulwar" ze świerków bez korzeni. Pisarz miał być pod wrażeniem kolonii dziecięcej: z osobnymi pryczami i wychowankami ubranymi w nową odzież, których w tak zadowalających warunkach wychowywano do powrotu do życia w ustroju socjalistycznym[91].

Według jednej z wersji, pisarz spoglądał tylko tam, gdzie mu wskazywano, konstatując zadowalające warunki mieszkaniowe więźniów. Jednak, według wspomnień akademika Dmitrija Lichaczowa, byłego więźnia politycznego obozu Sołowieckiego, oraz Sołżenicyna, Gorki rozmawiał z jednym z więźniów, czternastoletnim chłopcem. Kolonista opowiedział pisarzowi o prawdziwym obrazie życia w obozie, w tym także o torturach, jakim poddawano pracowników fizycznych. Po rozmowie Gorki otwarcie płakał, jednak okazał się apologetą obozów koncentracyjnych, zostawiając w Księdze Honorowej następujący wpis:

> Nie jestem w stanie zawrzeć moich wrażeń w paru krótkich słowach. Nie mam ochoty, a zresztą wstyd by mi było (!) ograniczyć się do szablonowych pochwał, na jakie zasłużyła niezwykła

[90] W czasach Imperium Rosyjskiego od XVI w. Wyspy Sołowieckie były miejscem zsyłek więźniów politycznych i przestępców religijnych. Obóz Sołowiecki, prawzór Gułagu, położony był na Wyspach Sołowieckich, na terenie dawnego Monasteru Sołowieckiego (którego historia sięga XV w.). W 1920 r. założono tam obóz robót przymusowych, jeden z pierwszych łagrów porewolucyjnej Rosji. W 1923 r. na wyspach powstała nowa instytucja karna – Obozy Sołowieckie Specjalnego Przeznaczenia (СЛОН), przekształcone w 1937 r. w Sołowieckie Więzienie Specjalnego Przeznaczenia (z bardzo wymownym akronimem СТОН [jęk]). Pierwszymi więźniami radzieckiego obozu byli przeciwnicy polityczni bolszewików: eserowcy, mienszewicy, anarchiści i białogwardziści; pokaźny był także kontyngent duchownych. W latach trzydziestych do obozu trafiali rozkułaczeni chłopi, inteligencja i partyjne kadry. Obecnie Muzeum Sołowieckie ustala listę więźniów i zajmuje się stworzeniem ekspozycji dotyczącej obozów. W 1939 r. (z uwagi na zbliżającą się wojnę z Finlandią) Sołowki stały się bazą szkoleniową radzieckiej marynarki wojennej. Zob. szerzej: *Из книги В. В. Скопина „На Соловецких островах". Соловецкая тюрьма*, [Internet:] http://www.solovki.ru/history10.html – 27 VIII 2010; *Соловки Энциклопедия*, [Internet:] http://www.solovki.ca/book_10_index.php – 27 VIII 2010. Od 1989 r. na Sołowkach odradza się życie monastyczne.

[91] Zob. A. Sołżenicyn, *Archipelag Gułag 1918-1956. Próba dochodzenia literackiego*, autoryzowane tłum. z rosyjskiego J. Pomianowski (M. Kaniowski), III-IV, Warszawa 1991, s. 53-54.

energia ludzi, którzy – będąc czujnymi i niestrudzonymi strażnikami rewolucji, potrafią zarazem być tak cudownie śmiałymi twórcami kultury[92].

Chłopiec prawdopodobnie został rozstrzelany[93].

W publikacji gromadzącej dramatyczne wspomnienia dzieci oraz wiele oficjalnych dokumentów dotyczących ich losu pt. *Dzieci GUŁAGu. 1918-1956* (*Дети ГУЛАГа. 1918-1956*), redaktor wyjaśnił, co oznaczało dla dorastającego pokolenia to złowieszcze słowo „Gułag". Według Siemiona Wilenskiego było ono:

(...) синонимом долговременной жесточайшей трагедии, разрушившей, разметавшей миллионы семей, безмерных страданий и гибели ни в чем не повинных людей, сиротского детства[94].

Dzieci dzieliły los rodziców – kułaków i innych kategorii „wrogów ludu" – od 1918 do 1953 roku. Liczbę dziecięcych ofiar systemu należy liczyć w milionach[95]. Aresztowania dzieci umożliwiał wydany w 1937 roku dekret, na mocy którego skazywane były one jako tzw. „CzSIRy" (ЧСИРы, Члены Семьи Изменника Родины) – Członkowie Rodziny Zdrajcy Ojczyzny. Rozkazy operacyjne jednoznacznie zabraniały jednak więzienia kobiet ciężarnych i karmiących. Niejasną interpretację tych dyrektyw pogłębiało rozporządzenie z 1940 roku, na mocy którego dzieci miały przebywać razem z matkami do ukończenia osiemnastego miesiąca życia, gdy już nie musiały być karmione piersią. Dzieci, które ukończyły 1,5 roku, miały być umieszczane w sierocińcach lub oddawane krewnym. W rzeczywistości, aresztowano nawet kobiety w zaawansowanej ciąży. W łagrach – w wyniku deportacji kułaków oraz przesiedleń podczas i po II wojnie światowej – znalazły się setki tysięcy dzieci[96]. W 1939 do Gułagu włączono także tzw. kolonie pracy[97] dla małoletnich.

---

[92] Fragment pochodzi z artykułu Gorkiego, który ukazał się w wydaniu: „Соловецкие Острова" 1929, № 1, s. 3. Podaję za: A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 54-55. Entuzjastyczną ocenę pracy wychowawczej prowadzonej w obozie zawarł Gorki w szkicu *Sołowki* (*Соловки*). Zob. М. Горький, *Соловки*, [Internet:] http://www.solovki.ca/writers_023/maxim_gorky_solovki/maxim_gorky_solovki_02.php – 30 VIII 2010.

[93] Zob. Д. Лихачев, *Книга беспокойств. Воспоминания, статьи, беседы*, Москва 1991, [Internet:] http://svitk.ru/004_book_book/16b/3559_lihahev-kniga_bespokoystv.php – 27 VIII 2010; A. Applebaum, *GUŁAG*, s. 68; A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 54-55.

[94] „(...) synonimem długotrwałej, najbardziej okrutnej tragedii, która zniszczyła, rozwaliła miliony rodzin, bezkresnych cierpień i śmierci niewinnych ludzi, osieroconego dzieciństwa". Zob. С. С. Виленский, *Введение*, [w:] *Дети ГУЛАГа...*, s. 7.

[95] Zob. C. A. Frierson, S. S. Wileński, *op. cit.*, s. 18-19. Autorzy tej publikacji stanowiącej „rodzaj elementarza wiedzy o krzywdzie dzieci i przetrwaniu w Rosji sowieckiej" przypuszczają, że przynajmniej 40 % wszystkich osób dotkniętych rozmaitymi represjami w ZSRR lub ich skutkami (głodem, epidemiami) stanowiły dzieci. Zob. *Ibidem*, s. 22 i 27.

[96] Zob. A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 120 i 304-305. W 1940 r. w ZSRR działały 53 obozy, 425 poprawczych kolonii pracy, 50 kolonii dla nieletnich, 90 domów dla niemowląt. W latach 1935-1940

Jednak represje wymierzone także w dzieci zaczęły się na długo przed Wielkim Terrorem. Już dwa lata po rewolucji październikowej, podczas pacyfikacji Kozaków, członkowie ekspedycji karnej dopuszczali się bestialstw. Ocalały członek spacyfikowanej rodziny przytoczył wspomnienia matki, która opowiadała mu o okrutnej śmierci babci, 1,5-letniego braciszka i 3-letniej siostrzyczki. Odcięto im głowy, które żołnierze nabili następnie na lance[98]. W 1921 roku żołnierze Armii Czerwonej podczas tłumienia buntu na Tambowszczyźnie[99] brali do niewoli dzieci, traktując je jak zakładników. O bezduszności komendantów świadczy fakt, że

---

w Gułagu przebywało 155 tysięcy nastolatków, w 1953 – 35 tysięcy dzieci więźniów. Co trzeci nieletni został skazany za chuligaństwo. Zob. В. Ф. Лурье, *От беспризорничества и хулиганства – к блатной субкультуре*, [Internet:] http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/GULAG/Lurie.html – 1 IX 2010. Zgodnie z rozporządzeniem z aresztu miały być wyłączone, oprócz kobiet ciężarnych i karmiących, także kobiety ciężko chore (w tym na choroby zakaźne), w podeszłym wieku oraz te, które wydały swoich mężów. W tym samym dokumencie znalazły się wytyczne odnośnie miejsc umieszczania dzieci osób represjonowanych: dzieci w wieku 1-1,5 do 3 lat należało kierować do domów dziecka lub żłobków w miejscach przebywania skazanych, dzieci od 3 do 15 lat miały być umieszczane w domach dziecka w innych jednostkach terytorialnych, odnośnie dzieci powyżej 15. roku życia – należało decydować indywidualnie w każdym przypadku. Zob. *Оперативный приказ Народного комиссара внутренних дел СССР № 00486 „Об операции по репрессированию жен и детей изменников родины". 15 авг. 1937*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 234-238. Jacques Rossi, w opracowanym przez siebie leksykonie Gułagu, wymienił następujące grupy dzieci, przebywające w łagrach: 1. dzieci łagrowe (które urodziły się w obozie), 2. dzieci kułackie (którym udało się uniknąć zesłania podczas przeprowadzanego rozkułaczenia, a które zostały zatrzymane i skazane), 3. dzieci „wrogów ludu" (czyli komunistycznych działaczy, aresztowanych podczas „jeżowszczyzny" w latach 1936-1938. Dzieci powyżej 12. roku życia skazywano jako „członków rodziny wroga ludu" na 5, 8, rzadko 3 lata obozu; dziećmi młodszymi, których oboje rodzice zostali aresztowani, mogli zaopiekować się krewni, a jeśli nie było takiej woli ze strony krewnych, dzieci kierowano do domów dziecka, zmieniając im nazwiska. Podczas czystki w latach 1947-1949 aresztowano dorastające już dzieci „wrogów ludu", które pozostały z krewnymi, skazując je na 10-25 lat pobytu w łagrze. Zostały zwolnione dopiero kilka lat po śmierci Stalina), 4. dzieci hiszpańskich republikanów (1936-1939). ZSRR zaoferował im schronienie przed działaniami faszystów, w rzeczywistości dzieci stały się zakładnikami, mającymi zagwarantować proradziecki kurs działań rodziców, którzy pozostali w Hiszpanii. Po śmierci Stalina większość dzieci, która przetrwała, uzyskała zgodę na powrót do ojczyzny. Zob. Ж. Росси, *Справочник по ГУЛАГу*, [Internet:] http://www.memorial.krsk.ru/Articles/Rossi/d.htm – 30 VIII 2010. Por. *Планы властей по содержанию несовершеннолетних в лагерях ГУЛАГа*, [Internet:] http://bibliotekar.ru/gulag/53.htm – 30 VIII 2010.

[97] Kolonie pracy były miejscami odbywania kary przez nieletnich przestępców. Trafiali do nich po skazującym wyroku sądowym. Od lat czterdziestych do lat sześćdziesiątych działały także kolonie wychowawcze, stanowiące zamknięte instytucje edukacyjno-wychowawcze dla nieletnich przestępców, którzy skończyli 11 lat, ale nie zostali skazani przez sąd wskutek zbyt młodego wieku, a także dla starszych dzieci, których czyny nie przedstawiały zbyt dużej szkodliwości społecznej. Zob. hasło: *Воспитательные колонии*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 77.

[98] Zob. *Из писем детей раскулаченных и спецпереселенцев в „Мемориал"*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 114-115.

[99] W Guberni tambowskiej wybuchło antybolszewickie powstanie (1920-1921) pod przywództwem charyzmatycznego Aleksandra Stiepanowicza Antonowa. Dzięki niemu bunt chłopów, sprzeciwiających się rekwizycjom, zamienił się w dobrze zorganizowany ruch powstańczy. Po zerwaniu z bolszewikami w 1918 r. Antonow stanął na czele grupy dezerterów, atakującej oddziały rekwizycyjne. Gdy bunt zaczął się rozprzestrzeniać, stworzył sprawną organizację milicji chłopskich, służbę wywiadowczą i propagandową. W szczytowym momencie jego armia miała się składać z ponad 50 tysięcy ludzi. Przeciwko „antonowszczyźnie" skierowano potężną armię na czele z Michaiłem Tuchaczewskim. Główne oddziały powstańcze zostały rozbite z wielkim okrucieństwem w 1921 r. Zob. szerzej: N. Werth, *Od Tambowa do Wielkiego Głodu*, [w:] S. Courtois, N. Werth, J.-L. Panné, [et al.], *Czarna księga komunizmu*, tłum. K. Wakar, A. Nieuważny, Warszawa 1999, s. 116-123.

w obozach koncentracyjnych umieszczano nawet tak małe dzieci, które były jeszcze karmione piersią[100].

Zapowiedzią tego, co czekało na skazanego w łagrze, był już sam unicestwiający więźniów fizycznie i psychicznie transport do obozu. Odbywał się w niewiarygodnych i nieludzkich warunkach, bez przestrzegania jakichkolwiek norm sanitarnych (rodzice prali dziecięce pieluchy w rowach z wodą i kałużach). Najbardziej cierpieli najsłabsi: dzieci i osoby starsze. Na długie lata w ich pamięci pozostał koszmar podróży wagonami bydlęcymi, prawie nieogrzewanymi. Brak opieki medycznej czy nawet podstawowych lekarstw był przyczyną śmierci dzieci, które w normalnych warunkach, a przede wszystkim dzięki odpowiedniej opiece medycznej, miałyby duże szanse na przeżycie. Applebaum przywołała historię Marii Sandrackiej, którą aresztowano razem z dwumiesięcznym dzieckiem i przydzielono do pociągu, transportującego karmiące piersią matki. W rezultacie trwającej 2,5 tygodnia podróży bez specjalnych racji żywnościowych, wody do kąpania dzieci i prania pieluch, dwie kobiety popełniły samobójstwo, podcinając sobie gardła kawałkami szkła; jedna postradała zmysły[101].

W najgorszych warunkach wychowywały się dzieci urodzone w więzieniach i te, które trafiły tam razem z matkami. Mimo rozporządzenia nakazującego zwolnienie nieletnich, tysiące dzieci przebywało w zamknięciu, a służba więzienna często obchodziła się z nimi bezdusznie. W 1945 roku władze ogłosiły kolejną amnestię powszechną dla kobiet ciężarnych i wychowujących małe dzieci – do lipca zwolniono ponad 700 tysięcy osób. Raport z 1949 roku, poświęcony stanowi zdrowia pół miliona więźniarek Gułagu, donosił o 9300 kobietach w ciąży, natomiast 23 790 kobiet przebywało w łagrach razem z dziećmi. Autorzy raportu sugerowali przedterminowe zwolnienie matek tych dzieci oraz kobiet, które swoje dzieci zmuszone były pozostawić w domach. Po śmierci Stalina minister spraw wewnętrznych Ławrientij Beria przedstawił Komitetowi Centralnemu raport, z którego wynikało, że w obozach przebywa 6286 ciężarnych i 35 505 kobiet z dziećmi poniżej drugiego roku życia[102].

---

[100] W 1921 r. liczba dzieci, które przebywały w obozach koncentracyjnych guberni tambowskiej, wyniosła łącznie 1155 (w tym 397 – dzieci do 3. roku życia i 758 – do 5 lat). Zob. *Материалы о взятии красноармейцами детей в заложники при подавлении восстания крестьян Тамбовской губернии в 1921 г.*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 18-22.

[101] Zob. A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 174-175. Bardzo obszerna baza wspomnień o Gułagu znajduje się pod adresem: *Воспоминания о ГУЛАГе и их авторы*, [Internet:] http://www.sakharov-center.ru/asfcd/auth/default.htm – 30 VIII 2010.

[102] Zob. A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 307, 424 i 439. Natomiast w 1941 r. w łagrach i koloniach NKWD razem ze skazanymi matkami przebywało 9400 dzieci do 4 lat. W więzieniach NKWD znajdowało się także 2,5 tysiąca kobiet z małoletnimi dziećmi, a we wszystkich placówkach aż 8,5 tysiąca kobiet w ciąży, z czego ok. 3 tysiące było w 9. miesiącu ciąży. Zob. *Записка начальника ГУЛАГА НКВД*

Głód, brak opieki medycznej i warunków do pielęgnacji niemowląt negatywnie odbijał się na ich zdrowiu. W obozach pracy noworodki przebywały w osobnych izbach dziecka. Matki mogły odwiedzać i karmić dzieci zgodnie z porządkiem ustalonym przez obozową administrację, a liczba odwiedzin zmniejszała się wraz z rozwojem dziecka. O bezwzględności władz świadczy fakt, że gdy dziecko skończyło rok, matce przysługiwały tylko dwa godzinne spotkania w miesiącu. Na personelu obozowego żłobka ciążyło zbyt wiele obowiązków. Uniemożliwiało to właściwą opiekę nad dziećmi, co prowadziło do lekceważenia przez nianie podopiecznych, a to z kolei – do wysokiej śmiertelności wśród dzieci. Zdarzały się jednak obozy, w których kierownictwo ze zrozumieniem i współczuciem podchodziło do matek i nie zabraniało im regularnego kontaktu z dziećmi[103], co było szczególnie ważne, uwzględniając psychicznie uwarunkowane potrzeby jednostek.

Niektóre kobiety świadomie zachodziły w ciążę. Często były to kryminalistki, chcące dzięki ciąży i połogowi otrzymać lżejszą pracę i skorzystać z amnestii dla matek z dziećmi. Z drugiej jednak strony, pobyt w obozie często redukował do minimum instynkt macierzyński, przez co wiele kobiet decydowało się na aborcję[104]. Aleksander Sołżenicyn podkreślił, że w Gułagu narodziny dziecka rozdzielały mężczyznę i kobietę, choć w normalnych warunkach to wydarzenie powinno scementować związek. Jednak w łagrze ciężarną kobietę na miesiąc przed porodem wysyłano do innego podobozu, gdzie znajdował się szpital z oddziałem położniczym. Zazwyczaj nie wracała już ona do obozu, w którym pozostał ojciec dziecka[105].

Z egoistycznym podejściem matek do dzieci kontrastuje przywołana przez Applebaum historia Hawy Wołowicz. Kobieta świadomie zdecydowała się na dziecko, chcąc wypełnić w ten sposób ogarniającą ją w łagrze samotność i pustkę. Modliła się o możliwość wychowania córeczki, choć warunki egzystencji były niezwykle trudne[106].

СССР В. Г. Наседкина наркому внутренних дел СССР Л. П. Берия, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 366-367.

[103] Zob. К. Келли, *Дети государства, 1935-1953*, пер. А. Захаров, „Неприкосновенный запас” 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/kk5-pr.html – 24 VI 2010.

[104] Gułag był jedynym miejscem w ZSRR w latach przedwojennych i podczas wojny, gdzie zwierzchność przychylnym okiem spoglądała na przerywanie ciąży. Aborcja oszczędzała obozowi kłopotu. Natomiast poza Gułagiem za zabieg groziła sprawa karna. O dylematach kobiet, zastanawiających się nad podjęciem decyzji o urodzeniu dziecka/aborcji oraz o macierzyństwie jako drodze do odzyskania godności zob. A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 205-207. Z kolei Anne Applebaum pisze, że zdarzały się wypadki, gdy za próbę usunięcia ciąży kobiecie przedłużano wyrok. Zob. A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 305.

[105] Zob. A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 204.

[106] W wydzielonym pomieszczeniu dla matek z niemowlakami było pełno pluskiew. Według innych świadectw temperatura w barakach dla karmiących matek nigdy nie przekraczała 11 stopni. Poprawa warunków życia kobiet z dziećmi nie była dla władz sprawą priorytetową, ponieważ nie była to kategoria

Hawa doczekała dnia, gdy córeczka zaczęła stawiać pierwsze kroki i wymówiła słowo „mama". Zostały jednak wkrótce rozdzielone: Hawę przewieziono do „obozu dla matek", a Eleonora pozostała w żłobku. Córka Hawy szybko podupadła na zdrowiu, a jej rozwój był zakłócony przez pozbawioną troski opiekę: rano pielęgniarki budziły dzieci, okładając je pięściami, myły w lodowatej wodzie. O ich fizycznym i psychicznym regresie świadczą wspomnienia Hawy:

> Dzieci nie miały nawet odwagi płakać. Posapywały tylko jak staruszki i pohukiwały nisko jak sowy. Ten sowi dźwięk słychać było z łóżek przez cały czas. Dzieci, które powinny już siadać i raczkować, leżały na plecach z podkulonymi nóżkami i to one wydawały z siebie te dziwne odgłosy[107].

Gdy matki przestawały karmić piersią, zazwyczaj nie pozwalano im więcej widywać dzieci. Odwiedziny odciągałyby je bowiem od pracy. Zdarzały się wyjątki – „za wzorową pracę i dyscyplinę". Po odstawieniu od piersi dzieci przebywały w domu malucha jeszcze około roku, po czym trafiały do ogólnego domu dziecka. Wiele dzieci umierało wskutek braku matczynej opieki i sztucznego pokarmu, do którego nie mogły się przyzwyczaić[108]. Prawidłową opiekę wykluczało przeciążenie pielęgniarek obowiązkami: na każdą z nich przypadało siedemnaścioro dzieci. Chcąc zdążyć choćby powierzchownie dopełnić obowiązków, traktowały dzieci przedmiotowo, nierzadko z okrucieństwem:

> Pielęgniarka przyniosła z kuchni miskę parującej kaszy i podzieliła ją na porcje. Złapała najbliżej siedzące dziecko, wykręciła mu ręce, przywiązała ręcznikiem do krzesła i zaczęła

---

produktywnych więźniów. Tymczasem, zgodnie z wytycznymi władz, pomieszczenia, w których przebywały dzieci, miały być suche, ciepłe, z dobrym nasłonecznieniem i z zapewnionym dostępem powietrza. Zimą temperatura nie mogła spadać poniżej 18-20° C. Do 6. miesiąca dziecko należało kąpać przynajmniej 2 razy w tygodniu, powyżej tego okresu – minimum raz na tydzień. 4-5-miesięczne dziecko powinno zostać zaszczepione. Każde dziecko miało mieć osobne łóżeczko, a minimalna powierzchnia przeznaczona dla matki z dzieckiem w pokojach dziecięcych wynosiła 5m^2. Codziennie powinny odbywać się dwa spacery. Dyżurna matka (lub wolnonajemny personel) miała mieć pod opieką 8 dzieci. Dokument szczegółowo opisywał również wyposażenie więziennego żłobka, warunki przygotowania jedzenia, kwestie dotyczące pokoju do karmienia oraz toalety. Zob. *Приказ Народного комиссара внутренних дел СССР № 0457 „С объявлением инструкции по санитарной службе тюрем НКВД СССР"*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 343-344. Wychowawcy nierzadko kradli specjalne racje żywnościowe (wzbogacone w mięso, mleko i masło) przeznaczone dla młodszych dzieci, wobec których stosowano przemoc, zapobiegając w ten sposób ich skargom. Zob. A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 387-388. O braku jakichkolwiek zasad moralnych świadczy historia kierownika kostnicy, który zgwałcił zmarłą piętnastomiesięczną dziewczynkę. Podobnych dewiacji dopuszczał się często ze zwłokami kobiet. Zob. Н. А. Иоффе, *Время назад! Моя жизнь, моя судьба, моя эпоха*, Москва 1992, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 270.

[107] *Ibidem*, s. 306.

[108] Zob. A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 204-205.

wpychać mu do gardła łyżka za łyżką, nie dając mu nawet chwili na przełknięcie – dokładnie tak, jakby tuczyła gęś[109].

Podczas kolejnych odwiedzin posiniaczona Eleonora prosiła matkę, by ta zabrała ją do domu, mając na myśli miejsce pełne pluskiew, w którym przebywała wcześniej z matką. Obozowe dzieci miały bardzo ograniczony zasób skojarzeń, ponieważ nie znały normalnego życia. Podsumowując okrutny los córki, która przeżyła rok i cztery miesiące, Hawa stwierdziła: „Tak wygląda historia o tym, jak wydając na świat moje jedyne dziecko, popełniłam największą z możliwych zbrodni"[110].

Warunki panujące w obozie: głód, brak higieny, niedostateczna opieka, tłumienie potrzeb psychicznych dzieci poprzez nieczułość pielęgniarek (obowiązujące zakazy zabraniały brania dzieci na ręce i przytulania ich) sprawiały, że współczynnik śmiertelności był bardzo wysoki. Gułag stawał się więc symbolem życia na granicy śmierci.

Głód był podstawową, obok pracy ponad siły[111] i tortur, udręką więźniów, także dzieci, szczególnie tych przebywających na zesłaniu. Syn kułaków[112] deportowanych wraz z całą rodziną do jednej z osad powstających przy budowanym Kanale Białomorskim wspominał straszne warunki egzystencji. Licząca dziewięć osób rodzina musiała zadowolić się dwiema racjami chleba: ojca i siostry, gdyż tylko oni pracowali przy budowie kanału. Oprócz tego dostawali „(…) jedną trzecią wiadra zielonkawej zupy, w jej ciemnej toni pływały może dwa, może trzy zielone pomidory lub ogórek. Do tego kilka kawałków przemrożonych ziemniaków, zmieszanych ze 100 lub 200 gramami jęczmienia lub grochu"[113]. Ich historia była zatem realizacją radzieckiej zasady: „Kto nie pracuje, ten nie je".

Zazwyczaj po ukończeniu drugiego roku życia dzieci były przenoszone do normalnych sierocińców. Niektóre matki reagowały na to ulgą, inne protestowały,

---

[109] A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 307.

[110] *Ibidem*, s. 307.

[111] Dzieci pracowały w zagłębiach surowcowych i kompleksach leśnych, w zakładach przemysłu drzewnego, metalurgicznego i w fabrykach włókienniczych. W koloniach pracy dla nieletnich panowały warunki zbliżone do tych w łagrach: podobny reżim i plany produkcji; dzieci musiały wyrabiać określone normy. Zob. A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 314-315.

[112] Wśród deportowanych podczas rozkułaczania wsi niemal 40 % stanowiły dzieci poniżej 16. roku życia. Piętno dziecka kułackiego, z którym przyszło im żyć, było tak dotkliwe, że przez lata zatajało się tę informację przed wszystkimi. Nierzadko w nieświadomości przeszłości rodziców żyły ich własne dzieci. Zob. szerzej: M. Kaznelson, *Remembering the Soviet State: Kulak Children and Dekulakisation*, "Europe-Asia Studies" 2007, Vol. 59, № 7, s. 1163-1177, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/20451433 – 22 VII 2011.

[113] В. Макуров, *Гулаг в Карелии. Сборник документов и материалов 1930-1941*, Петрозаводск 1942, s. 37 i 197. Podaję za: A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 87.

mając świadomość, że jeśli same zostaną przeniesione do innego obozu, to utracą kontakt z dzieckiem. Było to bardzo prawdopodobne, ponieważ dzieci zapominały swoje nazwiska, często były też one zmieniane, by uniemożliwić matce kontakt z dzieckiem po wyjściu z łagru i dochodzenie praw rodzicielskich[114]. Przejście do sierocińca nie zawsze było równoznaczne z poprawą warunków życia dziecka.

Obozy były też miejscem demoralizacji dorastającego pokolenia, znamionującej subkulturę łagrową. Według słów Lwa Razgona, autora książek dla dzieci, kryminaliści „zamieniali chłopców w służących, wiernych niewolników, błaznów, zakładników, a bez względu na płeć – prostytutki". Pisarz wspominał początkowe przerażenie młodocianych, które szybko ustępowało miejsca okrucieństwu i bezwzględności:

> (…) nie bali się nikogo i niczego. Strażnicy i obozowa starszyzna obawiali się wejść do oddzielnych baraków, w których mieszkali nieletni. Dochodziło tam do najbardziej nikczemnych, cynicznych i okrutnych aktów, jakie zdarzały się w obozach. Jeśli któryś z szefów świata kryminalnego zgrał się do cna, postawił jako stawkę swoje życie i również mu się nie powiodło, chłopcy ci zabijali go za dzienną rację chleba lub po prostu „dla przyjemności". Dziewczyny przechwalały się, że potrafią zaspokoić całą brygadę drwali. W dzieciach tych nie pozostało [już] nic ludzkiego i nie sposób sobie wyobrazić ich powrotu do normalnego świata, tego, że znów mogą stać się zwykłymi istotami ludzkimi[115].

Sołżenicyn scharakteryzował wypaczoną psychikę tego straconego pokolenia, w której zatarło się rozróżnienie między dobrem a złem:

> W ich świadomości nie ma żadnej linii demarkacyjnej między tym co wolno, a tym, czego nie wolno i – rzecz jasna – żadnego pojęcia o tym co dobre, a co złe. Dobre dla nich jest to wszystko, czego chcą oni, a złe – to, co im stoi na zawadzie. Bezczelny, nachalny sposób zachowania przyswajają sobie dlatego, że jest to najwygodniejszy sposób bycia w obozie[116].

Sołżenicyn zanotował, że do kobiecych baraków – często spełniających rolę burdeli – oprócz mężczyzn chodzili także 12-13-letni chłopcy. Bez żadnego skrępowania czy wstydu „spieszyli na naukę"[117], pogrążając się w zepsuciu moralnym. Pisarz podkreślił, że młodociani więźniowie szybko przyzwyczajali się do panujących

[114] Zob. A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 309.
[115] *Ibidem*, s. 316.
[116] A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 391.
[117] Małoletnich, którzy nie ukończyli 15. roku życia, umieszczano zazwyczaj w osobnych koloniach dziecięcych. Starszą młodzież – w mieszanych podobozach, najczęściej razem z kobietami i inwalidami. Zob. *Ibidem*, s. 196, 387 i 390.

w łagrze zwyczajów, tak jak dziecko szybko przyswaja sobie zachowania osób z najbliższego otoczenia.

> Tak wcześnie i tak dziwacznie – z chwilą przekroczenia więziennego progu – rozpoczynał się ich wiek męski. (…) Odcedzili dla siebie z tego życia całą jego nieludzką treść, cały ten trujący, gnijący sok – a czynili to z taką wprawą, jakby właśnie tę ciecz – ją właśnie, a nie mleko matczyne – ssali w niemowlęctwie[118].

Młodociani więźniowie byli przedwcześnie dojrzali i pozbawieni tej radości życia, która powinna być częścią egzystencji każdego dziecka. Utopijne cele zakładanej przez władze resocjalizacji w warunkach więziennych były wypierane przez rzeczywisty proces socjalizacji, na który wpływ miało zdegenerowane otoczenie. Nieletnich cechowała duża podatność na wpływy kryminalistów, okrucieństwo, bestialstwo, chytrość, a także solidarność wewnątrz swojej grupy. Solidarność połączona z poczuciem bezkarności (eskorta nie strzelała do dzieci) przekonywały ich o własnej sile, którą wymierzali przeciwko nadzorcom i wychowawcom. Przejawiało się to przerażającą konfiguracją wyuczonych zachowań, np. demolowaniem baraków, ucieczkami, gwałtami i kradzieżami. Nie słuchali przy tym żadnych pouczeń czy ostrzeżeń, a na rękoczyny dorosłych więźniów solidarnie odpowiadali przemocą; potrafili także zabić. Bluzgali przekleństwami, nie krępując się w ogóle obecnością kobiet[119]. A przecież dziecko symbolizuje „czystość, nieskażony stosunek do życia, niewinność i niewiedzę”[120]. W warunkach obozowych to przekonanie nie miało żadnej racji bytu; znikło poszanowanie dla wartości moralnych, które porządkują wszystkie inne wartości i odnoszą się do formowania osobowości moralnej[121]. Wpływ rzeczywistości łagrowej na ukształtowanie dorastającego w obozach pokolenia Sołżenicyn podsumował gorzkimi słowami:

---

[118] *Ibidem*, s. 386. Problem nastoletnich więźniów, byłych *bezprizornych*, wyeksponował również Gustaw Herling-Grudziński w powieści *Inny świat*. Pisarz nazwał ich plagą radzieckich więzień oraz, obok przestępców pospolitych, najgroźniejszą mafią półlegalną w Rosji, zorganizowaną na wzór lóż masońskich. Jako namiętności małoletnich więźniów, którym oddawali się z zamiłowaniem, Herling-Grudziński wymienił kradzieże i onanizm. Wychowawcy podejmowali próby nastawienia ich przeciwko więźniom politycznym. Zob. G. Herling-Grudziński, *Inny świat*, Warszawa 1990, s. 15-16.

[119] Zob. A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 386-395.

[120] Zob. *Dziecko*, [w:] W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 2006, s. 76-77.

[121] Dietrich von Hildebrand nazwał wartości moralne najwyższymi spośród wszystkich wartości naturalnych, a ich brak przyrównał do największego zła, gorszego niż cierpienie, choroba, śmierć czy upadek rozwijających się kultur. Zob. J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989, s. 142.

> Tak wychowywano małych, zaciekłych zwierzaków, a przyczyniało się do tego pospołu – stalinowskie prawodawstwo, gułagowskie wychowanie i knajacki zaczyn. Nie sposób było znaleźć nic lepszego, chcąc doprowadzić dziecko do zbydlęcenia! Nie było lepszego i szybszego sposobu na zaszczepienie wszystkich obozowych wad w niedorozwiniętej, wątłej piersi![122].

Warłam Szałamow, autor *Opowiadań kołymskich* (*Колымские рассказы*)[123] ukazujących dno ludzkiej egzystencji w łagrach, podkreślał decydującą rolę moralności w życiu więźnia: „(…) granica moralna jest bardzo ważną granicą dla więźnia. Jest to główny problem jego życia: czy pozostał człowiekiem czy też nie"[124]. Wspominał, że dziewięćdziesiąt dziewięć procent łagierników nie wytrzymywało tej trudnej próby ludzkiej moralności[125]. Agresja młodocianych była skutkiem braku wzorów do naśladowania oraz nieumiejętnie prowadzonej resocjalizacji. W tym kontekście warto również przywołać słowa Blandyny Kołodziej, która stwierdziła, że „poniżanie cudzej godności jest niejednokrotnie niemym krzykiem zabijanej w sobie godności osobowościowej, uśmiercanego człowieczeństwa"[126].

Ostatnie lata dzieciństwa i pierwsze lata dorosłego życia spędził w więzieniu przyszły historyk i działacz ruchu obrony praw człowieka Piotr Jakir (1923-1982). Swoje wspomnienia zawarł w książce *Dzieciństwo w więzieniu* (*Детство в тюрьме*). Ojciec Piotra, Jona Jakir, wysoki dowódca wojskowy, został aresztowany podczas fali czystek w 1937 roku, razem z marszałkiem Michaiłem Tuchaczewskim, a następnie oskarżony o zdradę ojczyzny i rozstrzelany. 14-letni chłopiec był odtąd traktowany jako „członek rodziny wroga ludu"; postawiono mu także absurdalne oskarżenia o próbę dywersji na tyłach Armii Czerwonej i propagowanie idei anarchistycznych. Gdy trafił do celi nastoletnich więźniów, przekonał się, jak bardzo wypaczone są ich zasady moralne. Prowadzili rozmowy o kradzieżach, grali w karty na chleb (podczas odsiadki Piotrowi zdarzało się uczestniczyć w grach, kiedy stawką była odzież, rzeczy osobiste, a nawet uderzenia w głowę), a dodatkową porcję chleba można było zdobyć, sprzedając swoje ciało. Głód zmuszał małoletnich do poniżania własnej godności. Strażnicy często bali się wchodzić do ich celi. Piotr brał udział w przerzucaniu paczek z narkotykami do celi, kilkukrotnie podejmował ucieczkę (zawsze zakończoną niepowodzeniem),

---

[122] A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 395-396.
[123] Zob. szerzej: F. Apanowicz, *Warłama Szałamowa reportaż ze świata umarłych*, [w:] *Sylwetki współczesnych pisarzy rosyjskich*, red. P. Fast, L. Rożek, Katowice 1994.
[124] W. Szałamow, *Opowiadania kołymskie. Artysta łopaty*, t. II, tłum. J. Baczyński, Gdańsk 1991, s. 73.
[125] Zob. *Ibidem*, s. 74.
[126] B. Kołodziej, *Wartość dziecka we współczesnym świecie*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 142.

wielokrotnie siedział w karcerze. Podczas pobytu w wierchoturskiej kolonii Piotr po raz kolejny podjął próbę ucieczki. Gdy został złapany, dowiedział się, że wychowankowie są na niego wściekli, ponieważ jego ucieczka spowodowała spadek ich kolonii w rankingu z 1. na 29. miejsce. Zachowanie oburzonych rówieśników udowadnia, jak silny nacisk kładziono na odpowiedzialność zbiorową i akcentowanie interesów grupy. Piotr wytłumaczył władzom kolonii, że uciekł, ponieważ nie jest winny, nie popełnił żadnego przestępstwa i chce być wolny. Jednak na wolność musiał jeszcze poczekać kilka lat.

Pośród małoletnich więźniów zdarzały się także optymistyczne wyjątki, jak np. dwóch trzynastolatków, którzy spędzili w obozie 10 lat. Zostali aresztowani jako „partyzanci". Przez cały pobyt w łagrze wykazywali zdumiewającą solidarność, zawsze trzymali się razem, co było możliwe zapewne dzięki ich indywidualnym cechom psychofizycznym. Po ukończeniu obozowych kursów technicznych zostali cenionymi i kompetentnymi fachowcami. Wspominający tę historię Aleksandr Klein doszedł do zaskakującego stwierdzenia, że obóz był może jedyną szansą na zdobycie wykształcenia dla tych niepiśmiennych wiejskich chłopców[127].

Nie wszyscy nieletni pozostający w obrębie jurysdykcji Gułagu byli dziećmi skazanych rodziców. Wielu zostało tam zesłanych za popełnienie jakiegoś przestępstwa[128]. Specjalne obozy dla małoletnich były początkowo zakładane z myślą o *bezprizornych*, jak nazywano sieroty pozbawione domu i opieki wskutek rewolucji i wojny. W 1930 roku utworzono szkoły przyfabryczne dla nieletnich, skazanych na kary pozbawienia wolności. Mieli oni tam pracować od 4 do 6 godzin dziennie, pozostały czas miała wypełniać nauka i rozrywka[129]. Cele, jakie stawiały przed sobą te instytucje, były szlachetne, zmierzały bowiem do pełnej resocjalizacji nieletnich przestępców, realizacji powtórnego procesu ich socjalizacji. Ucząc młodych ludzi zawodu i zaszczepiając nawyki pracy, miały w zamyśle pomagać im odnaleźć swoje miejsce w społeczeństwie po wyjściu z placówki[130].

---

[127] Zob. А. Клейн, *Улыбки неволи (События. Судьбы. Случаи)*, Сыктывкар 1997, s. 20-25. Podaję za: A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 317.

[128] W 1941 r. aresztowano uczennicę ósmej klasy Ninę Pieregud. Została skazana na 5 lat, a dowodem jej zbrodni był niewinny wierszyk, fragment którego brzmiał następująco: „Niech tam szkołę bombardują, / Bo już lekcji mamy dosyć…". Zob. A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 398-399.

[129] Zob. *Ibidem*, s. 383.

[130] Zob. *Положение о трудовой колонии НКВД для несовершеннолетних (закрытого типа). 5 сент. 1938*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 301. Inne dokumenty określały tryb przyjmowania do pracy dzieci osób represjonowanych, które opuściły domy dziecka. Do pracy należało kierować osoby, które skończyły 15 lat i nie kontynuują nauki w wyższych klasach. Ci, którzy uczyli się dalej, powinni mieć możliwość ukończenia szkoły średniej. Dzieci należało kierować głównie do zakładów przemysłowych

Oddziaływanie resocjalizacyjne dotyczyło trzech aspektów życia w kolonii pracy. Zgodnie z założeniami, realizując część szkolno-wychowawczą programu, dzieci miały być podzielone na grupy po 25 osób. Nad każdą grupą czuwał wychowawca. Wychowankowie uczęszczali do szkoły-siedmiolatki. Praca klubowo-masowa koncentrowała się na zaangażowaniu dzieci do pracy artystycznej oraz na ich udziale w pogadankach, spektaklach i koncertach. Część produkcyjno-planowa obejmowała 4- (dla dzieci w wieku 12-16 lat) lub 6-godzinną pracę (dla wychowanków w wieku 16-18 lat). Za wykonywaną pracę mieli otrzymywać wynagrodzenie[131].

W celu ograniczenia włóczęgostwa dzieci, rodzice których zostali aresztowani, centrala Gułagu zdecydowała o otwarciu w 1934 roku pierwszych ochronek w obrębie łagrów dla dorosłych[132]. Bezwzględnej walce z niesłabnącą przestępczością nieletnich miało służyć rozporządzenie z 1935 roku. Nakazywało ono pociągać do odpowiedzialności karnej nieletnich, którzy ukończyli 12 lat, bez żadnych ulg, stosując cały wachlarz kar[133]. Odtąd dzieci „wrogów ludu", a także ci, których przyłapano np. na kradzieży kilku ziaren pszenicy, zamykano w więzieniach dla nieletnich. Ich towarzyszami w celi byli *bezprizorni*, złodzieje kieszonkowi i młodociane prostytutki.

---

i sowchozów. Zob. szerzej: *Приказ народного комиссара внутренних дел СССР и народного комиссара просвещения РСФСР № 0144 «О порядке выпуска и трудоустройства переростков – детей репрессированных родителей»*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 299-300.

131 Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 302-306.

132 Zob. A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 313.

133 Zob. *Постановление ЦИК и СНК СССР о мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 182-183. W 1935 r. skazano 6735 niepełnoletnich w wieku 12-16 lat, a już w 1938 r. – aż 20 166. W kolejnych dziesięcioleciach te wskaźniki były jeszcze wyższe. Zob. *Дети ГУЛАГа…*, s. 327 i 554. Już artykuł 12. kodeksu karnego z 1926 r. pozwalał sądzić dzieci od 12. roku życia (za kradzieże, gwałty, okaleczenia i zabójstwa), jednak zalecano, by kary wymierzane dzieciom były łagodniejsze od tych wymierzanych dorosłym za analogiczne przestępstwa. Sołżenicyn przytacza przykłady kar, jakie wymierzano dzieciom za popełnione „przestępstwa" zgodnie z rozporządzeniem z 1935 r.: „Za skubanie kłosków tym malcom nie dawano mniej niż 8 lat! I za kieszeń ziemniaków – za garść ziemniaków w kieszeni dziecinnych porteczek! – też 8! Ogórki były w niższej cenie. Za dziesięć ogórków z kołchozowej grzędy – Sasza Błochin dostał 5 lat". Za ucieczki ze szkoły przyfabrycznej groziło sześć miesięcy pozbawienia wolności. Zdarzało się nawet, że dzieci były skazywane z art. 58, na podstawie którego aresztowano podejrzanych o działalność kontrrewolucyjną. Zob. A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 383-386 i 396-397. Natomiast w kontrowersyjnym artykule Igora Pychałowa, obok omówienia przywołanego wyżej rozporządzenia, znajdują się dane, porównujące walkę z przestępczością nieletnich w ZSRR i w Rosji carskiej (wiek odpowiedzialności karnej zaczynał się od 10. roku życia). Liczba skazanych młodocianych przestępców (do 16 lat) w 1940 i w 1914 r. była niemal identyczna, z tą różnicą, że za czasów stalinowskich wyroki były wyższe. Autor dochodzi do zaskakujących wniosków, sugerując, że władze stalinowskie przejawiały troskę o nieletnich przebywających w koloniach, nakazując im uczyć się w szkole 7-letniej, podczas gdy na terenie ZSSR obowiązkowa była wówczas tylko szkoła 4-letnia. Oficjalne wytyczne traktuje jak rzeczywistość, nie wspominając o niewypełnieniu dyrektyw i problemów, z jakimi borykały się placówki dla dzieci. Pychałow kończy artykuł stwierdzeniem: „Если бы такую заботу о подрастающем поколении проявляли нынешние власти!". („Gdyby taką troskę o dorastające pokolenie przejawiały dzisiejsze władze!"). Zob. И. Пыхалов, *Как НКВД издевался над детьми*, „Спецназ России", февраль 2007 г., № 2 (125), [Internet:] http://www.specnaz.ru/article/?1044 – 30 VIII 2010.

Problem przestępczości wśród nieletnich był tak rozpowszechniony, że w 1937 roku NKWD zaczęło zakładać domy dziecka „specjalnego nadzoru” przeznaczone dla nieletnich, systematycznie łamiących regulamin w „normalnych” sierocińcach. Od 1939 roku „zwykłych” sierot nie wysyłano już do obozów dla nieletnich, które odtąd zarezerwowane były dla niepełnoletnich skazanych przestępców. O zasadach postępowania z nieletnimi Applebaum napisała:

> Osadzonych w obozach dla młodocianych pod wieloma względami traktowano niewiele lepiej niż ich rodziców w łagrach dla dorosłych. Aresztowano ich wedle tej samej procedury, jak pełnoletnich, podobny był reżim konwojowy, z tym jednym wyjątkiem, że transportowano ich oddzielnie i nie strzelano bez ostrzeżenia do próbujących ucieczki[134].

Zgodnie z rozporządzeniami NKWD dzieci „wrogów ludu” powyżej 15. roku życia miały być dokładnie sprawdzane; mogły zostać aresztowane i przesłuchane, a o ich losie decydowano indywidualnie w każdym przypadku. Młodocianych więźniów często przesłuchiwano według tych samych procedur co dorosłych, stosując środki fizycznego i psychicznego nacisku[135].

Giennadij Żaworonkow, który w latach 1963-1965 pracował jako wychowawca w kolonii dla nieletnich, stwierdził, że *Poemat pedagogiczny* Makarenki, ukazujący receptę na społeczną rehabilitację małoletniego przestępcy, to utopia, bajka, w której chęci i życzenia uznawane są za rzeczywistość. Wspominał fikcyjne, istniejące jedynie na papierze postępy wychowanków w nauce i pracy, kwitnącą wśród kierownictwa korupcję dopuszczającą handel narkotykami czy nielegalne „przepustki” z placówki oraz obowiązującą w kolonii „pedagogikę pięści”. Podkreślił jednocześnie odrębność tej dziecięcej przestrzeni łagrowej, w której obowiązywały podwójne reguły: oficjalne przestrzeganie porządku dnia, dyscypliny, jakoby szczera obietnica poprawy oraz rzeczywiste podporządkowanie prawom grupy i nakładanym przez nią obowiązkom[136].

Dziecięca wyobraźnia i chęć znalezienia odskoczni od obozowej rzeczywistości powoływały do życia albumy[137], zjawisko których opisuje M. Kałasznikowa. Stanowią

---

[134] A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 313.

[135] Zob. *Ibidem*, s. 314. Gustaw Herling-Grudziński za główny cel tortur uznał nie wymuszenie na oskarżonym podpisu pod fikcyjnym aktem oskarżenia, ale doprowadzenie do kompletnej dezintegracji jego osobowości. Zob. G. Herling-Grudziński, *op. cit.*, s. 91.

[136] Zob. Г. Жаворонков, *Секреты Глухого*, Альманах „Неволя”. Приложение к журналу „Индекс/Досье на цензуру”, (4)2005, [Internet:] http://www.index.org.ru/nevol/2005-3/zhav_n3.htm – 19 X 2011.

[137] Albumy posiadają niemal 300-letnią historię: tradycja ich prowadzenia rozpowszechniona była w różnych kręgach społecznych. Historia więziennych albumów sięga czasów przedrewolucyjnych;

one do dzisiaj część barwnego pisemnego folkloru łagrowego, charakterystycznego dla subkultury nieletnich więźniów. Zawarte w albumach teksty kultury, charakteryzujące się systemem kodów, doskonale zrozumiałym dla innych uczestników subkultury, ukazują, czym żyją obywatele „małej zony", czym zajęte są ich myśli. Odzwierciedlają także specyficzną recepcję więziennego świata, z obowiązującymi w nim wartościami, hierarchią i symboliką. Zeszyty te zapełniane są przez nastoletnich więźniów głównie wierszami i piosenkami (znajomość piosenek kryminalnych jest w tym środowisku wysoko ceniona), ale także przysłowiami i aforyzmami. Każdy taki album stanowi całość, z wyeksponowanymi odpowiadającymi tej formie wypowiedzi początkiem i zakończeniem. Utwory koncentrują się wokół kilku podstawowych motywów: nieszczęśliwej miłości[138], kobiecej wierności, miłości do matki („Любви достойна только мать, она одна умеет ждать"[139]), życia po wyjściu na wolność, opiewają również trudne życie więźnia. Motywy te pojawiają się także w piosenkach dorosłych więźniów. W latach osiemdziesiątych do albumów często wpisywano piosenki estradowe, których tematyka współgrała z wydźwiękiem zeszytu. Znajdowały się więc tam piosenki Igora Nikołajewa, Nataszy Koroliewej, Władimira Wysockiego, Michaiła Kruga i Aleksandra Rozenbauma. W albumach dziewcząt często można było spotkać amatorskie przekłady piosenek zagranicznych wykonawców. Wpisywano również przeróbki znanych utworów poetyckich. Mimo wskazanych wspólnych cech, należy podkreślić, że albumy odznaczają się indywidualnymi właściwościami, które przejawiają się choćby w silniejszym zaakcentowaniu określonych tematów. Ten wytwór kultury więziennej stanowi liryczny dziennik nastoletniego więźnia, poruszając całą gamę uczuć. W męskich albumach częściej pojawiają się aforyzmy, szczególnie bogata jest grupa aforyzmów poświęconych więzieniu, pobyt w którym uważa się za największą i najbardziej okrutną niesprawiedliwość, np.:

Дайте в юность обратный билет,
Я сполна заплатил за дорогу

Тюрьма не место исправленья,

---

szczególnie popularne stały się w latach dwudziestych XX w. Wykazują wiele cech wspólnych z albumami prowadzonymi przez żołnierzy poborowych (podobne schematy aforyzmów, krąg obrazów-symboli). Albumy prowadzone przez dziewczęta przebywające w koloniach karnych przypominają albumy uczennic: jest w nich obecna sentymentalna leksyka, tradycyjne obrazy i formuły charakterystyczne dla albumów gimnazjalistek. Zob. E. Ефимова, *Современная тюрьма. Быт, традиции и фольклор*, Москва 2004, s. 198-202.

[138] Nieszczęśliwa, odrzucona miłość jako przyczyna popełnienia przestępstwa została wspomniana już w *Hymnie małolatka* (*Гимн малолетки*) z lat dwudziestych. Zob. *Ibidem*, s. 142.

[139] „Miłości jest warta tylko matka, ona jedna umie czekać". Podaję za: *Ibidem*, s. 262.

А школа новых преступлений[140].

Na przełomie XX i XXI wieku zauważone zostały niewielkie pozytywne zmiany w sferze przestępczości nieletnich – liczba zarejestrowanych przestępstw w 2001 roku przekroczyła 185 tysięcy, co w porównaniu z 1999 rokiem (ponad 208 tysięcy) można uznać za krok naprzód. Pocieszające jest również to, że zmniejsza się liczba nieletnich dokonujących przestępstw oraz procentowy udział tych działań w przestępczości ogólnej (6,2 % w 2001 roku). Niestety, analitycy zauważają tendencję polegającą na rosnącym okrucieństwie i zwiększającym się społecznym niebezpieczeństwie przestępstw nieletnich. Ponadto, rośnie liczba ciężkich i szczególnie ciężkich przestępstw. Niepokoi również coraz częstsze angażowanie nieletnich w działalność zorganizowanych grup przestępczych. Zwiększa się procentowy udział w działaniach przestępczych nastolatków poniżej 16. roku życia, dla których nielegalne działania stanowią jedyne źródło dochodu. Często spotykanymi zjawiskami są: recydywa, dokonywanie przestępstw w stanie upojenia alkoholowego, współudział nieletnich i dorosłych w działaniach przestępczych. Wskazuje to na ich negatywny układ doświadczeń i właściwości zdeterminowanych przez subkulturę przestępczą. W stosunku do nieletnich rosyjskie sądy najczęściej stosują kary w zawieszeniu. Zmniejsza się liczba wyroków skazujących ze względu na uwzględnianie młodego wieku sprawców i możliwości ich rehabilitacji społecznej[141]. Niemal 40 % nieletnich,

---

[140] „Dajcie powrotny bilet do młodości / W pełni zapłaciłem za drogę; / Więzienie to nie miejsce poprawy / A szkoła nowych przestępstw". Podaję za: М. В. Калашникова, *Альбомы современной детской колонии*, [Internet:] http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/GULAG/Kalashnikova.html – 30 VIII 2010. Zob. także: В. Ф. Лурье, *op. cit.*; Е. Ефимова, *op. cit.*, s. 262-322. Do więziennego folkloru zaliczają się także gry, zagadki oparte zazwyczaj na grze słów, żarty, repliki charakteryzujące się paradoksalną logiką, poprzez które możliwe jest przekazywanie informacji, ale także sterowanie zachowaniem młodocianych przestępców, znajdujących się niżej w hierarchii. Zob. Е. Ефимова, *op. cit.*, s. 165-168

[141] U schyłku XX w. w zakładach penitencjarnych przebywało około 45 tysięcy dzieci i nastolatków, co stanowi liczbę niewiele mniejszą od łącznej liczebności więźniów we Francji (54 tysiące, w tym ok. 500 nieletnich). O typach zakładów penitencjarnych dla nieletnich Zob. *Дети в тюрьме. Материалы из архива Центра*, [Internet:] http://www.prison.org/biblio/detivturme.htm – 18 X 2011; *Где сидят малолетки?*, [Internet:] http://www.prison.org/facts/malo/02.htm – 18 X 2011. Ekspert ds. rozwoju instytucji społeczeństwa obywatelskiego i praw człowieka Oleg Zykow podniósł problem sądownictwa nieletnich, które nazwał przede wszystkim problemem mentalnym. Według niego, powinno ono stanowić pierwsze ogniwo w długim procesie przemian w systemie sądownictwa ze względu na konieczność usunięcia represyjnego podejścia do dziecka. Wyroki skazujące nieletnich na kary więzienia nie są bowiem perspektywiczne i nie służą pomyślności społeczeństwa. Dziecko powinno być podmiotem rehabilitacji, która dokonywać się ma poprzez mobilizację jego osobowości. Zob. О. Зыков, *Сначала ребенку плохо с нами...*, Альманах „Неволя". Приложение к журналу „Индекс/Досье на цензуру", (4)2005, [Internet:] http://www.index.org.ru/nevol/2005-4/zykov_n4.htm – 18 X 2011. Sądownictwo nieletnich, problemy przestępczości wśród dzieci i nastolatków, sposoby ich rehabilitacji, możliwości społecznej adaptacji, potrzeba wprowadzenia odmienności zasad obowiązujących w sądownictwie nieletnich, problemy prawne związane z tymi kwestiami zostały omówione w szeregu artykułów

dane których znajdują się w milicyjnych kartotekach, wychowywało się w niepełnych rodzinach[142]. Podejmowane są liczne inicjatywy mające na celu profilaktykę przestępczości poprzez zmianę negatywnych czynników środowiskowych, nagłośnienie problemu młodocianych przestępców i ponowną socjalizację ich zdeprawowanych osobowości.

Podkreśla się odrębność i złożoność tego swoistego środowiska określanego mianem „małolatka" („малолетка"), które tworzy autonomiczny świat zapewniający własne doświadczenia kulturowe: „Малолетка – это отдельный мир, обособленный даже в зарешеченном мире тюрьмы. Малолеткой называется и весь этот мир и каждый его обитатель"[143]. Badacze podkreślają, że środowisko to charakteryzuje się większym okrucieństwem i bezwzględnością niż środowisko dorosłych więźniów. Przejawia się to w regularnych gwałtach i pobiciach. Przejście do kolonii dla dorosłych dla wielu jest równoznaczne z większym spokojem i przewidywalnością sytuacji. Ojciec Michaił Riezin nazwał tę grupę nieletnich nie przestępcami, a ofiarami zła społecznego, które zgromadziło się w społeczeństwie. Przywołał także tragiczne okoliczności życiowe, dramaty rodzinne, które doprowadziły dzieci do więzienia. Wśród najczęstszych przestępstw popełnianych przez nie wymienił kradzieże

---

zebranych pod adresem: *Малолетка*, „Индекс/Досье на цензуру", [Internet:] http://www.index.org.ru/turma/ml/#1 – 18 X 2011. Znajdują się tam również wyznania nieletnich przestępców, którzy opisują warunki więzienne, doświadczenia związane z odbywaniem kary, reguły obowiązujące w celi (zob. np. И. Петров, *Я – малолетка*).

142 Zob. *Сиротство, безнадзорность, правонарушения детей в России. Профилактика безнадзорности несовершеннолетних*, „Демоскоп Weekly", 19 мая-1 июня 2003, № 113-114, [Internet:] http://demoscope.ru/weekly/2003/0113/analit01.php – 06 X 2011.

143 „Małolatka – to oddzielny świat, wyodrębniony nawet w zakratowanym świecie więzienia. Małolatką nazywa się i cały ten świat i każdy jego mieszkaniec". Zob. *Малолетка…*; *Что такое малолетка…* . O tym, że system profilaktyki przestępczości nieletnich nie zdawał egzaminu w ZSRR, przekonują historie osób, które niemal całe życie spędziły w miejscach odosobnienia. 30-letni Jurij przyznał, że zejście na drogę przestępczą w wieku zaledwie kilku lat związane było z brakiem kontroli nad jego wychowaniem ze strony rodziny. O regułach, hierarchii w środowisku nieletnich przestępców zob. В. Еремин, В. Абрамкин, *Что нам делать с малолеткой? Интервью 119*, [Internet:] http://www.prison.org/facts/malo/071.htm – 20 X 2011. Jednym ze sposobów rehabilitacji młodocianych więźniów był konkurs literacki, mający na celu pobudzenie ich do zwierzeń i podzielenia się swoimi refleksjami. W pracach złożonych na konkurs najczęściej podejmowany był temat wyobrażanego życia po odzyskaniu wolności. Zdarzały się zaskakujące wyznania, szczególnie w obliczu danych świadczących o demoralizującym wpływie więzienia: „Отсюда я выйду совсем другим человеком: спокойным, уравновешенным, добрым, отзывчивым. И до конца своих дней мне будет стыдно перед родителями". („Wyjdę stąd jako zupełnie inny człowiek: spokojny, zrównoważony, dobry, uczynny. I do końca swoich dni będzie mi wstyd przed rodzicami"). Nierzadko pojawiały się wspomnienia związane z rodziną, często patologiczną, życiem przed aresztowaniem, filozoficzne rozmyślania o popełnionych błędach. Najrzadziej dzieci decydowały się pisać o najstraszniejszych przeżyciach w więzieniu, o pierwszych uczuciach, jakie pojawiły się, gdy stanęły w drzwiach celi. Zob. *Дети в тюрьме – второй выпуск*, [Internet:] http://www.prison.org/biblio/detivturme2.htm – 20 X 2011; *Из сочинений и писем несовершеннолетних заключенных*, [Internet:] http://www.prison.org/biblio/detivturme.htm – 20 X 2011.

– nierzadko zainicjowane przez głód[144]. Młodzi przestępcy dopiero w świadomym, dorosłym życiu uświadamiają sobie, że zejście z tej drogi możliwie jest tylko pod warunkiem pełnego zerwania ze środowiskiem. Niestety, jest już wtedy najczęściej za późno, ponieważ środowisko przestępcze jest jedynym, jakie znają[145]. Eksperci alarmują, że państwo rosyjskie nie wdraża żadnego procesu wychowawczego ukierunkowanego na poprawę osobowości młodocianego przestępcy. Umieszczanie nieletnich w zakładach penitencjarnych, wśród najczęściej zdegenerowanych moralnie rówieśników, nie daje możliwości realizacji pożądanych form socjalizacji i przystosowania się do ogólnie przyjętych norm społecznych. Prowadzi natomiast do przeciwnego procesu: obserwowana jest inkulturacja jednostki w świat przestępczy, wrastanie w to środowisko. Dokonuje się wówczas przyswajanie kultury symbolicznej wspomnianego środowiska, wraz z jej wartościami, regułami i przystosowywanie się do obowiązujących w nim norm. Zachodząca za kratami socjalizacja oparta jest o światopogląd i zasady „prawa więziennego". Prowadzi to do internalizacji obowiązującego w więzieniu systemu wartości i ukształtowania przestępcy jako osobowości, będącej uczestnikiem subkultury kryminalnej[146].

3. Osierocone dzieciństwo

Przed rewolucją w Rosji istniało wiele instytucji dobroczynnych, których celem była opieka nad sierotami. Działalność dobroczynna była szeroko uprawiana przez Cerkiew, a zwłaszcza monastery. Historia pomocy oferowanej przez Cerkiew sięga już początkowego okresu po przyjęciu chrześcijaństwa, gdy książęta przekazywali Kościołowi dziesięcinę przeznaczaną m.in. na utrzymanie szpitali, przytułków, szkół i warsztatów[147]. W XVIII wieku zaczęły powstawać domy wychowawcze i przytułki dla

---

[144] Zob. *Из интервью с отцом Михаилом, настоятелем Знаменского собора г. Ардатов Нижегородской епархии*, [Internet:] http://www.prison.org/biblio/detivturme.htm – 20 X 2011.

[145] Zob. *Малолетка глазами исследователя. Социокультурная модель мира „малолеток"*, [Internet:] http://www.prison.org/facts/malo/05.htm – 20 X 2011. Także subkulturę nieletnich charakteryzuje kastowość – najniżej w hierarchii znajdują się „опущенные" – więzienni pariasi, regularnie gwałceni. Wyższe miejsce w hierarchii zajmują „обиженные", także poniżani i bici. Kolejny stopień należy do więźniów powiązanych z administracją („активисты"). Dwie najbardziej poważane grupy to „блатные" i „борзые". Więzienie stanowi więc przykład samoorganizującego się mikrospołeczeństwa. Zob. *Нравы и обычаи малолетки. Иерархия малолетки*, [Internet:] http://www.prison.org/facts/malo/042.htm – 20 X 2011. Por. Е. Ефимова, *op. cit.*, s. 108-109.

[146] Zob. *Малолетка глазами исследователя. Некоторые выводы и рекомендации*, [Internet:] http://www.prison.org/facts/malo/051.htm – 20 X 2011.

[147] Ważnym centrum pomocy dobroczynnej był monaster (później ławra) kijowsko-pieczerski. Josif Wołocki w monasterze wołokołamskim założył m.in. dom dla sierot i szkołę dla dzieci z biednych rodzin.

bezdomnych dzieci i dzieci porzuconych przez rodziców. Pojawiła się wówczas także możliwość wychowywania sierocego dziecka w rodzinie, która otrzymywała na wychowanka dotację ze skarbu państwa[148]. Pod opieką carycy Marii Fiodorowny, małżonki Pawła I, rozwijała się sieć zakładów wychowawczych. Caryca poprawiła nie tylko organizację tych instytucji, ale również ich kondycję finansową. Jej dzieło kontynuował car Aleksander I – wojny prowadzone podczas jego panowania szczególnie zaostrzyły bowiem problemy i zwiększyły skalę środowiska osieroconych dzieci. Za czasów Mikołaja I zaczęły powstawać pierwsze prywatne towarzystwa dobroczynne. W kolejnych dziesięcioleciach pojawiały się nowe placówki; ich działalność i sposób pracy wychowawczej dostosowywano do zmieniających się warunków. Rozkwit państwowej i prywatnej dobroczynności przypadł na panowanie ostatniego cara – Mikołaja II. W 1902 roku w Rosji było ponad 11 tysięcy towarzystw i zakładów dobroczynnych. W zakładach dzieci uczono czytania, pisania oraz rzemiosł i czynności przydatnych w gospodarstwie domowym. Na początku XX wieku dużą

Na Soborze Stogławym (1551) postanowiono uczyć sieroty czytania, pisania i rzemiosła, ponieważ – jak podkreślał car Iwan IV – rozpowszechnienie wiedzy zawodowej miało przyczynić się do walki z nędzą. Tym samym, pomoc dzieciom została wydzielona z pomocy cerkiewnej i przypisana państwu, choć proces ten postępował stopniowo. Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 16-23.

[148] Pierwszy taki dom powstał w 1706 r. przy monasterze w Nowogrodzie. Instytucje te były utrzymywane z ofiar dobroczyńców. Podstawy państwowego systemu opieki nad sierotami pojawiły się za panowania Piotra I. Większy rozwój domów wychowawczych miał miejsce dopiero za czasów Katarzyny II. Dzieci zdobywały w tych placówkach elementarne wykształcenie, a po skończeniu 14-15 lat oddawane były do nauki rzemiosła. Przeładowanie placówek, brak opieki medycznej, niewystarczające racje żywnościowe prowadziły do bardzo wysokiej śmiertelności wśród wychowanków. W XIX w. wprowadzono możliwość adopcji dzieci. Zob. hasło: *Воспитательный дом*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 77; *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 24-31. Przytułki dla dzieci w wieku 3-14 lat również lokowane były przy monasterach. W XIX w. zaczęły powstawać placówki niezwiązane z Cerkwią. Oferowały stały lub doraźny pobyt połączony z nauką. W 1917 r. na terytorium późniejszej RSFRR było niemal 600 przytułków, w których wychowywało się prawie 30 tysięcy dzieci. Po rewolucji placówki te zostały zamknięte i zastąpione przez radzieckie instytucje wychowawcze. Zob. hasło: *Приют детский*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 426-427. W 1919 r. liczba sierot wzrosła do 125 tysięcy, a podczas głodu w 1921 r. przekroczyła pół miliona. Zob. C. Kelly, *op. cit.*, s. 193. Marian Surdacki podaje, że porzucanie dzieci na bardzo szeroką skalę praktykowane było już w czasach przedchrześcijańskich. Podrzutkami byli np. założyciele Rzymu – Romulus i Remus – oraz Mojżesz. Według wierzeń ludowych, najgorsze nieszczęście, za jakie uważano porzucenie i zły los podrzutka, mogło się odmienić na lepsze. Aż do końca XII w. opieka na dziećmi porzuconymi miała charakter przypadkowy; sierotami zajmowały się najczęściej osoby prywatne. Przytułki, hospicja i szpitale dla podrzutków zaczęły się pojawiać w miastach europejskich od XIII w. Opiekę nad niechcianymi dziećmi prowadziło m.in. zgromadzenie kanoników regularnych Świętego Ducha – najsłynniejszy zakon charytatywny średniowiecza. Szczególne miejsce wśród instytucji powołanych do opieki nad porzuconymi dziećmi zajmował szpital Św. Ducha w Rzymie (ufundowany w 1198 r.). Liczba porzuconych nowo narodzonych dzieci znacząco zwiększyła się w czasach nowożytnych, a zwłaszcza w XVII stuleciu, które niektórzy historycy nazywają „wiekiem podrzutków". Warto nadmienić, iż praktyka porzucania dzieci nie była w ówczesnym społeczeństwie zdecydowanie potępiana czy napiętnowana przez prawo, a nawet Kościół. Na mocy rozporządzenia z 1739 r. osoby porzucające dzieci z „prawego łoża" podlegały karom przeznaczonym dla pospolitych przestępców (Włochy). Wśród najważniejszych przyczyn, dla których porzucano dzieci, znajdowały się ich wrodzone bądź nabyte choroby oraz ułomności fizyczne. Zob. M. Surdacki, *Od porzucenia do „normalnego życia"*, [w:] *Oblicza dzieciństwa…*, s. 85-101.

uwagę zaczęto przywiązywać do higieny, właściwej opieki i wychowania fizycznego dzieci oraz opieki nad dziećmi kalekimi i upośledzonymi. Szczególny rozwój dobroczynności zaobserwowano podczas I wojny światowej – przeprowadzono wówczas m.in. wiele zbiórek, a otrzymane w ten sposób środki przeznaczono na poprawę losu sierot[149].

Po rewolucji system zakładów wychowawczo-opiekuńczych dla dzieci uległ gwałtownej reorganizacji. Istniejące dotąd instytucje zostały rozwiązane; osieroconymi i pozbawionymi rodzicielskiej opieki dziećmi miało się zająć państwo. Władza radziecka niechętnie odnosiła się do adopcji czy instytucji rodzin zastępczych[150], obawiając się, jak zapewniano, eksploatacji pracy nieletnich ze strony nowych opiekunów. Monopol nowej władzy w zakresie opieki nad dziećmi można wytłumaczyć chęcią sprawowania kontroli nad rzeszą przyszłych obywateli, których zamierzano wychować na posłusznych członków społeczeństwa radzieckiego[151].

Sierocińce przyjmowały dzieci, które straciły rodziców podczas wojny, głodu czy wskutek represji służb specjalnych. Większość dzieci z rodzin represjonowanych kierowano właśnie do domów dziecka (rzadką alternatywą były rodziny zastępcze), co władze starały się przedstawić jako dobroczynną działalność państwa, bez której dzieci te znalazłyby się na ulicy[152]. Do rzadkości należały zakłady, w których wychowawcy ze

---

[149] Na przełomie XIX i XX w. zaczęły powstawać tzw. „naturalne przytułki" na wsi, przypominające późniejsze rodzinne domy dziecka. W chacie wynajętej lub zbudowanej przez wspólnotę wiejską mieszkało kilkoro dzieci wraz z „matką-gospodynią". Ciężar utrzymania takiego przytułku spoczywał na społeczności. Zob. szerzej: *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 33-80; A. R. Sokołow, *Rosyjska dobroczynność w zwierciadle historii. Przedrewolucyjna historiografia działalności dobroczynnej i dobroczynnych instytucji*, tłum. A. Malinowska, Sankt Petersburg-Warszawa 2002, s. 18 i 46.

[150] Wskutek wielkiej skali problemu osieroconych dzieci w drugiej połowie lat dwudziestych przywrócono tę formę sprawowania opieki nad sierotami. Organy oświaty ludowej zawierały z nowymi rodzicami umowę, zgodnie z którą ci ostatni powinni sprawiedliwie traktować wychowanków, zapewnić im wykształcenie oraz „rozwój polityczny". W zamian otrzymywali jednorazową zapomogę oraz comiesięczny zasiłek. W 1935 r. w rodzinach zastępczych przebywało 38 tysięcy dzieci. Umowa była rozwiązywana, gdy nie wypłacano zasiłku lub gdy nowe rodziny wykorzystywały pracę dzieci. Wskazuje to na częsty brak bezinteresowności rodzin zastępczych. Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 110-113.

[151] O zerwaniu z tradycją przedrewolucyjnej opieki nad dziećmi świadczą także zmiany w nazewnictwie: przytułki dla dzieci i domy sieroce przemianowano na domy dziecka. Zob. *Ibidem*, s. 84-86. Z inspiracji Krupskiej nazwę „Dziecięcy żłobek" („Детские ясли") zmieniono na „Dziecięce ognisko" („Детский очаг"). Miało to na celu wykorzenienie wszystkich wspomnień o Jezusie w kraju ateistycznym. W nowych radzieckich ogniskach dzieci nie bawiły się maskotkami, ale cegłami, piaskiem, młotkiem. Według zamierzonej idei dzieci od małego powinny przyzwyczajać się do pracy. Zob. И. Тинин, *Бытие исход второзаконие*, [Internet: http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=8772&p_page=24 – 24 II 2009.

[152] Reżim carski pozostawił po sobie 300 tysięcy sierot. Pod koniec pierwszej dekady rządów bolszewickich liczba ta wyniosła 6 milionów, co uczyniło dzieci najliczniejszą grupą ofiar rewolucji, wojny domowej i polityki polegającej na wykluczaniu i deprywacji, opierającej się na procederze naznaczania. Zob. C. A. Frierson, S. S. Wileński, *op. cit.*, s. 90. Mimo negatywnego stosunku radzieckich

zrozumieniem podchodzili do trudnych okoliczności życiowych dzieci i traktowali je sprawiedliwie, okazując troskę. Sierocińce zaliczają się do instytucji totalnych, w których system rządzenia oparty jest na ingerencji we wszystkie dziedziny życia ludzkiego oraz sprawowaniu nad nimi ścisłej kontroli. Instytucje totalne dążą do ograniczenia swych członków – w radzieckich sierocińcach ta cecha była szczególnie widoczna. Wśród negatywnych przejawów wpływu tego rodzaju instytucji na psychikę wychowanków wskazać należy na procesy deprywacji i degradacji osobowości[153]. Sytuacja w sierocińcach znajdowała się w centrum uwagi czołowych radzieckich pedagogów. W 1930 roku Nadieżda Krupska krytykowała sieć domów dziecka ze względu na brak urozmaicenia życia wychowanków oraz brak lub niewystarczające zaangażowanie dziecka w pracę. Według Krupskiej, te niedociągnięcia stanowiły przyczyny ucieczek dzieci z placówek[154].

W większości domów dziecka wychowanków poddawano totalnej indoktrynacji mającej na celu wychowanie „nowego człowieka radzieckiego", gotowego wyrzec się dla partii najbliższych członków rodziny[155]. W sierocińcach szczególnie ciężki los przypadł w udziale dzieciom więźniów politycznych, które napiętnowano ze względu na rzekome przewinienia rodziców. Zadaniem oficerów NKWD było pilnowanie, by nie okazywano im szczególnych względów. Wychowawcy obawiali się oskarżeń o „sympatyzowanie z wrogami ludu", dlatego nie okazywali dzieciom żadnych ludzkich

---

władz do dobroczynności, po zlikwidowaniu w 1934 r. towarzystwa „Przyjaciel dzieci" („Друг детей") wiele jego funkcji przejął ruch „Społeczniczka" („Общественница") skupiający żony urzędników, inżynierów i wykwalifikowanych robotników. Działania ukierunkowane na pomoc dzieciom podejmowały także żony funkcjonariuszy partyjnych, np. Jekatierina Woroszyłowa. Jednak ze względu na politykę państwa, oddziaływanie wolontariuszy ograniczone było do minimum. Warto wspomnieć, że ludowe komisariaty, do obowiązków których należała opieka nad domami dziecka różnego typu, zamiast współpracować, rywalizowały ze sobą. Zob. К. Келли, *Дети государства…*. Szerzej o stosowanych w placówkach wychowawczo-opiekuńczych metodach wpływania na świadomość dzieci zob. mój artykuł: A. Wrońska, *Przemoc psychiczna wobec dzieci jako środek wychowania nowego człowieka w ZSRR – na podstawie wspomnień członków rodzin represjonowanych*, [w:] *Świat Słowian w języku i kulturze X, Kulturoznawstwo*, red. nauk. E. Komorowska, D. Dziadosz, Szczecin 2009, s. 253-260.

[153] Erving Goffman dokonał rozróżnienia instytucji totalnych na pięć grup, wśród których znalazły się instytucje powołane do opieki nad osobami niedołężnymi i nieszkodliwymi (np. domy starców, przytułki dla ociemniałych, sierot). Zob. szerzej: M. Kosiorek, *op. cit.*, s. 44-48.

[154] Zob. N. Krupska, *Komunistyczne wychowanie dzieci i dorastającej młodzieży*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i oprac. M. Szulkin, Warszawa 1951, s. 116.

[155] Od lat trzydziestych wzorem postępowania dla radzieckich dzieci został Pawlik Morozow, mityczny pionier-bohater, który doniósł na ojca-kułaka, a sam – według wersji oficjalnej – został zamordowany przez krewnych. Zob. M. Heller, *op. cit.*, s. 176-178 i J. Drużnikow, *Rosyjskie mity. Od Puszkina do Pawlika Morozowa*, tłum. F. Ociepka, M. Putrament, Warszawa 1998, s. 143-279. Szerzej na temat mitu Pawlika Morozowa zob. Rozdział III (podrozdział *Mit Pawlika Morozowa*) niniejszej rozprawy. Oddziaływanie władzy radzieckiej na wychowanie nowych kadr społeczeństwa dokonywało się poprzez szkołę (podstawowe narzędzie obróbki „materiału ludzkiego"), rodzinę (rozbijanie rodziny od wewnątrz, m.in. poprzez „nową moralność", emancypację kobiet i „komunistyczną obrzędowość") oraz mitologię (ideologia radziecka jako system tworzący mitologiczne wyobrażenia państwa, przywódcy, zagranicy i in.). Zob. M. Heller, *op.cit.*, s. 147-209..

uczuć[156]. Nierzadko najmłodszymi opiekowali się okrutni wychowawcy, wśród metod wychowawczych których znajdowały się przemoc psychiczna i fizyczna[157]. Należy jednak podkreślić, że zdarzali się opiekunowie, którzy, nie zważając na partyjne dyrektywy, również w małych „wrogach ludu" dostrzegali przede wszystkim dzieci[158].

W zakładach wychowawczo-opiekuńczych wychowawcy wywierali wpływ na myślenie dzieci, przekonując, że ich rodzice to osoby zdegenerowane, o których należy zapomnieć. Wartości rodzinne były przedmiotem bezpośredniego ataku ze strony funkcjonariuszy placówek państwowych. Dezawuowanie pamięci rodziców i indoktrynacja prowadziły do zmian psychicznych i sprawiały, że niektóre dzieci nie chciały, by rodzice po odbyciu wyroku zabierali je do domu. Opiekunowie instruowali wychowanków, w jaki sposób mają protestować[159]. Ponadto, prowadzono z nimi rozmowy mające na celu doprowadzenie do wyrzeczenia się rodziców i wykształcenia konfiguracji pożądanych zachowań, co miało pomóc w procesie tworzenia homogenicznego społeczeństwa[160]. Nierzadko, dalszy los rodziców na zawsze pozostawał dla dzieci niewiadomą. Nawet bliscy krewni zazwyczaj nie mogli zabrać nieletnich ofiar represji do siebie, co uzasadniano koniecznością reedukacji najmłodszych obywateli, wychowujących się dotychczas w rodzinach „wrogów ludu"[161]. Sens tego zakazu polegał także na tym, by dzieci nie znały nikogo z rodziny i jak najszybciej zapomniały o przeszłości. By uniemożliwić wychowankowi sierocińca odszukanie krewnych w przyszłości, po opuszczeniu sierocińca, nierzadko dawano mu nowe nazwisko i imię odojcowskie. Imię pozostawiano, gdyż dziecko już się do niego przyzwyczaiło[162].

Zakłady dla dzieci borykały się z wieloma problemami, szczególnie w pierwszych dziesięcioleciach istnienia nowego państwa oraz w latach powojennych:

---

[156] Zob. A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 311.

[157] Zob. *Николаев М. И.*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 216; *Из писем детей репрессированных в „Мемориал"*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 248.

[158] Zob. *Ibidem*, s. 251-252.

[159] Zob. A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 312.

[160] Zob. *Из писем детей репрессированных…*, s. 256-257. Takie zachowanie można nazwać „czarną pedagogiką", która, jak napisała M. Braun-Gałkowska, „(…) polega na tym, że wychowawca, świadomie obrawszy cel (dobry lub zły), usiłuje zmusić wychowanka siłą do zmierzania w jego kierunku". „Czarna pedagogika" jest charakterystyczna dla ustrojów totalitarnych, występuje też w niektórych rodzinach. Wychowanek pod wpływem przymusu fizycznego czy psychicznego robi to, czego oczekuje od niego wychowawca-autokrata, przekonany o swej nieomylności. Zob. M. Braun-Gałkowska, *Prawo dziecka do wychowania*, [w:] *Oblicza dzieciństwa…*, s. 214-215.

[161] Zob. *Из воспоминаний Э. А. Войлошниковой*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 261-262.

[162] Zob. *Николаев М. И…*, s. 217.

były przepełnione[163], brakowało w nich podstawowego wyposażenia i jedzenia, co prowadziło do wysokiej zachorowalności i śmiertelności. Oddziaływanie tych placówek na psychikę wychowanków było skrajnie negatywne: dzieci nierzadko były opóźnione w rozwoju[164]. W latach trzydziestych narastający problem sierot dostrzegły władze, starając się znaleźć rozwiązanie tej palącej kwestii. Nadieżda Krupska zaproponowała zniesienie kar dla osób decydujących się na wychowanie dzieci krewnych – „wrogów ludu"[165]. Również Ludowy Komisarz Spraw Wewnętrznych ZSRR w 1938 roku krytykował wypaczenia w procesie reedukacji dzieci represjonowanych rodziców, jednocześnie za niedopuszczalne uznając przywileje, jakie posiada ta kategoria dzieci w niektórych placówkach[166]. Należy podkreślić, że dzieci więźniów politycznych, wychowywane razem z młodocianymi kryminalistami, łatwo przyswajały ich nawyki, ulegając demoralizacji[167].

Na mocy rozporządzenia z 1935 roku ze zdwojoną siłą zaczęto stosować w instytucjach dziecięcych zasadę wychowania przez pracę. Nierzadko sprowadzało się to do wykorzystywania wychowanków domów dziecka jako taniej siły roboczej. Warto

---

[163] Jak wspominała A. Siemionowa, izba dziecka, obliczona na 50 osób, w rzeczywistości musiała pomieścić 300 dzieci. Powszechny był tam płacz i rozdzielanie rodzeństwa. Zob. *Из воспоминаний А. Семеновой* [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 272. W 1931 r., w kulminacyjnym momencie kolektywizacji, dyrektorzy domów dziecka na Uralu w rozpaczliwych listach do lokalnych władz prosili o pomoc dla tysięcy osieroconych dzieci kułackich. Powierzone ich pieczy placówki były przepełnione: 30 chłopców zamieszkiwało pokój o powierzchni 12 metrów, brakowało łóżek: „Dzieci śpią na brudnej podłodze, grają w karty, zrobione ze starych portretów «Wodza», palą, wyłamują kraty w oknach i próbują wydostać się na wolność, przełażąc przez ogrodzenie". Zob. *Дети ГУЛАГа…*, s. 144. Podaję za: A. Applebaum, *GUŁAG*, s. 310. Szczególnie trudne warunki panowały w dziecięcych zakładach, wychowankami których były dzieci „specjalnych przesiedleńców". W ściśle tajnych dokumentach nawet wysocy urzędnicy alarmowali o ich fatalnym stanie. Zob. szerzej: *Записка начальника ГУЛАГа ОГПУ НКВД СССР М. Д. Бермана в Деткомиссию ВЦИК*; *Записка помощника начальника ГУЛАГа Н. Н. Алексеева и временно исполняющего обязанности начальника ОТП ГУЛАГа С. И. Вишневского в Наркомпрос и Деткомиссию при ВЦИК* [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 149-150 i 182.

[164] Zob. A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 312. Śmierć dzieci w prowadzonych przez państwo domach dziecka (które jeden z oficjeli w liście do Dzierżyńskiego nazwał „cmentarzami i kloakami") C. Frierson i S. Wileński uważają raczej za skutek zaniechań niż działań z premedytacją. Skrajnie trudna sytuacja panująca w zakładach była rezultatem priorytetów politycznych i budżetowych, zgodnie z którymi dzieci pozbawione rodzin lub pochodzące ze „złych" domów lokowano na najodleglejszych peryferiach radzieckiej gospodarki. Zob. C. A. Frierson, S. S. Wileński, *op. cit.*, s. 68.

[165] Zob. *Записка Н. К. Крупской председателю ВЦИК М. И. Калинину „О безнадзорности и безпризорности"*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 176. Tryb wydawania dzieci krewnym określał poniższy dokument: *Циркуляр Народного Комиссара Внутренних Дел СССР № 4 Народным Комиссарам союзных и автономных республик, начальникам УНКВД краев и областей „О порядке выдачи на опеку родственникам детей, родители которых репрессированы"*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 275-276.

[166] O krytyce sytuacji w domach dziecka i zaleceniach naprawy nieprawidłowości zob. *Приказ наркома внутренних дел СССР № 00309 „Об устранении ненормальностей в содержании детей репрессированных родителей"*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 296-297.

[167] Zob. *Ibidem*, s. 311. Inne wspomnienia opisują odmienną sytuację: 30 dzieci represjonowanych rodziców wywierało wpływ na 330 *bezprizornych* w domu dziecka. Zob. *Из писем В. И. Уборевич к Е. С. Булгаковой*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 295-296.

także wspomnieć o pozytywnych zapisach dokumentu. Przewidywały one ujednolicone standardy żywienia sierot, zalecały zakładanie ogrodów warzywnych przy domach dziecka i zaostrzały kary dla pracowników instytucji dziecięcych, rozkradających żywność i wyposażenie. Nakazano również wdrażanie standardów sanitarno-higienicznych, podkreślano wagę właściwego zaopatrzenia zakładów. Jednocześnie, by zapobiec porzucaniu dzieci przez rodziców, wprowadzone zostały specjalne zasiłki. Poprawie sytuacji miało także służyć kierowanie sierot do rodzin zastępczych. W 1934 roku możliwa stała się adopcja nawet tych dzieci, których rodzice żyli – wystarczyła tylko ich zgoda, chyba że byli pozbawieni praw rodzicielskich. Dwa lata później rozporządzenie *O trybie przekazywania dzieci na wychowanie (wychowywanie w rodzinie zastępczej) do rodzin pracujących* [*О порядке передачи детей на воспитание (патронат) в семьи трудящихся*] wprowadziło możliwość wychowywania dzieci w rodzinach zastępczych (była to forma opieki podobna do tej z okresu carskiej Rosji). Zgodnie z dokumentem sieroty w wieku od 5 miesięcy do 14 lat mogły być oddawane do rodzin zastępczych, w których wychowywały się aż do osiągnięcia pełnoletniości. Państwo wspomagało takie rodziny zasiłkami. Był to jednak peryferyjny sposób walki z tą społeczną patologią, a dzieci często traktowane były w nowych rodzinach jako dodatkowe pary rąk do pracy[168].

Fundamentalnym zadaniem realizowanym w sierocińcach było kształtowanie w dzieciach miłości i wdzięczności do partii i jej wodza. Wychowankom powtarzano, że dzięki trosce ukochanego towarzysza Stalina są najszczęśliwszymi dziećmi na świecie, które mają zapewnione wszystkie niezbędne do życia środki. Wychowankom domu dziecka nikt jednak nie objaśniał, dlaczego nie ma obok nich rodziców. Dzieci starano się natomiast przekonać, że gdyby nie Stalin, nie miałyby przyszłości, ale czekałaby je zguba. Stałoby się tak z pewnością, gdyby żyły w innym – kapitalistycznym kraju, gdzie – jak je uczono – dzieci umierają z głodu i pracy ponad siły w fabrykach[169]. Podczas prowadzonych w obozach dla nieletnich zajęć lekcyjnych, uczniowie dowiadywali się, że „Anglia jest wyspą w Europie Zachodniej (…), którą rządzą lordowie odziani w purpurowe szaty z białymi kołnierzami. Mają na własność robotników, którzy na nich pracują i którym płacą marne grosze"[170]. Gazetki ścienne

---

[168] Wytyczne pochodzą z dokumentu: *Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) „О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности"* (31 V 1935). Podaję za: К. Келли, *Дети государства…*.
[169] Zob. *Николаев М. И.…*, s. 219.
[170] A. Applebaum, *GUŁAG…*, s. 315.

przedstawiały sylwetki nieletnich stachanowców i zachęcały do zmiany swojego życia poprzez wytężoną pracę fizyczną. Piętnowały jednocześnie pijaństwo i hazard. Działania propagandowe polegały także na przymusowej obecności na koncertach kulturalno-oświatowych i śpiewaniu pieśni ku czci Stalina. Dyrektywa NKWD z 1941 roku zalecała tworzenie wśród dzieci sieci informatorów[171].

Powyższe uwagi eksponują ukierunkowanie ideologii komunistycznej, wśród celów której znajdował się zamiar przekonania radzieckich obywateli oraz społeczności międzynarodowej o wyjątkowym stosunku władz do najmłodszych. Tymczasem, kontrast między propagandowym, wyidealizowanym wizerunkiem dzieciństwa a radziecką rzeczywistością, był bardzo widoczny i odczuwalny przez tysiące najmłodszych obywateli pozbawionych beztroskich lat dzieciństwa, którzy zostali skreśleni razem z rodzicami – prawdziwymi czy domniemanymi „wrogami ludu".

Wśród dzieci zdarzały się heroiczne postawy, będące dowodem na sprzeciw wobec brutalnego ingerowania w poukładany dotąd świat rodziny. 10-letnia Zoja Leszczowa, która po aresztowaniu rodziców trafiła do domu dziecka, kategorycznie odmówiła zdjęcia z szyi krzyżyka. Gdy nie chciała ulec namowom personelu, wysłano ją, jako oporną na zabiegi wychowawcze, do placówki dla dzieci umysłowo niedorozwiniętych. Wychowankowie zachowywali się tam jeszcze gorzej, niż nastoletni łagiernicy. Nawet to nie złamało jednak Zoi, która nie tylko nie zdjęła krzyżyka, ale nie przejęła żadnego ze zwyczajów panujących w nowej placówce. Postanowiła zostać więźniem politycznym, tak jak jej rodzina. Gdy posąg Stalina został zbezczeszczony i nikt nie chciał się do tego przyznać, winę za to działanie wzięła na siebie Zoja. Skazano ją na karę śmierci, ale ponieważ miała zaledwie 14 lat, zmieniono wyrok na 10 lat pobytu w łagrze (wyrok został jeszcze później przedłużony[172]).

W trudnej sytuacji znajdowały się także dzieci z rodzin, których członek został aresztowany, a które pozostały z krewnymi. Skutkowało to automatycznym i niemal powszechnym ostracyzm wobec takiej rodziny, rozprzestrzeniającym się także na dzieci, którym towarzyszyła aura milczenia. Rówieśnicy zaprzestali z nimi kontaktów, a nauczycielki w szkole przestrzegały przed kontaktem ze stygmatyzowanym dzieckiem[173]. Zamiast integrowania się dziecka z grupą następowała jego przymusowa izolacja. Aleksandra Biełowa wspominała, że w szkole patrzono na dzieci

[171] Zob. *Ibidem*, s. 314-315.
[172] Zob. A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 399-400.
[173] Zob. *Из писем детей репрессированных…*, s. 246.

aresztowanych rodziców, jak na wrogów. Zastępowa powtarzała, że niedaleko pada jabłko od jabłoni. Te słowa sprawiały dziewczynce wielki ból[174]. Podobne uczucia znane były Swietłanie Siedowej:

> Nigdy nie zapomnę tego dnia, kiedy wszystkie nasze rzeczy wyniesiono na ulicę i posadzono mnie na nich, a padał ulewny deszcz. Od szóstego roku życia byłam córką zdrajcy ojczyzny – i nie może być w życiu nic okropniejszego[175].

Literacki portret córki „wroga ludu" pojawia się w opowieści Lidii Czukowskiej *Sofia Pietrowna* (*Софья Петровна*). Chwile szczęścia w towarzystwie kochającego i opiekuńczego ojca zamienia niezrozumiałe przez dziewczynkę czekanie w kolejce do prokuratora w celu uzyskania informacji o ojcu. Zmienił się jej status społeczny, bowiem nie jest już postrzegana jako córka dyrektora, ale jako córka przestępcy. Jak napisała Urszula Trojanowska:

> Dom dziewczynki został spustoszony. Tragiczny wydźwięk historii tej postaci potęguje jej całkowita niewiedza. Nieświadomość strasznego losu, jaki ją czeka, sprawia, iż czytelnikowi wydaje się on jeszcze gorszy. Cierpienie dziecka jest bowiem całkowicie absurdalne i niepotrzebne[176].

Dzieci cierpiały także w wyniku przymusowej kolektywizacji. Maria Nowikowa razem z matką i rodzeństwem przez 18 lat błąkała się po cudzych domach, gdy uznano ich za kułaków i wygnano z gospodarstwa. W czasie tego okresu trójka rodzeństwa zmarła. Codziennie towarzyszył im głód i wrogość ze strony napotkanych osób, ich egzystencja zawieszona była między życiem a śmiercią. „Kułacy" kłaniali i płaszczyli się przed tymi, którzy ich obrażali, ponieważ sami, jako „wrogowie ludu", zajmowali najniższe miejsce w hierarchii społecznej. Nowikowa słyszała, jak krzyczano do nich: „Вы, кулацкие дети, жить не должны, вам все равно подыхать"[177].

---

[174] Zob. *Ibidem*, s. 247.
[175] A. Sołżenicyn, *op. cit.*, s. 398.
[176] U. Trojanowska, *Obraz dziecka w utworach Lidii Czukowskiej „Sofia Pietrowna" i „Zanurzenie" oraz w opowieściach „Zamiana", „Bilans wstępny", „Długie pożegnania" i „Drugie życie" Jurija Trifonowa*, „Slavia Orientalis" 2006, t. LV, Nr 1, s. 29. Innym literackim symbolem okrucieństwa i koszmaru lat Wielkiego Terroru jest zgon czteromiesięcznego dziecka, które matka zabrała ze sobą, czekając na jakąkolwiek informację o aresztowanym mężu (opowieść *Zanurzenie* [*Спуск под воду*]). Wielogodzinne przebywanie na mrozie spowodowało bezsensowną śmierć dziecka. Straciwszy męża i dziecko, dopiero rozpoczynające życie, matka straciła tym samym cel własnej egzystencji. Zob. *Ibidem*, s. 32.
[177] „Wy, dzieci kułackie, nie powinniście żyć, i tak zdechniecie". Zob. *Из писем детей репрессированных…*, s. 243-244. O spartańskich warunkach życia w Kraju Narymskim, nieudanych próbach ucieczki oraz ciężkim tułaczym losie rodziny zob. M. A. Соломоник (Окорокова), *Из*

K. Strusewicz, rodzinę której represjonowano, z goryczą wspomina wszechobecny portret Stalina z dziewczynką na rękach, który wisiał niemal we wszystkich przedszkolach, symbolizując szczęśliwe dzieciństwo. Strusewicz z ironią opowiada o swoim „szczęśliwym dzieciństwie", które przypadło na lata kolektywizacji. Razem z rodzicami i siostrami przez kilka dni jechała w wagonach towarowych, by znaleźć się wreszcie w tajdze, pośród 30-stopniowego mrozu, głodu (jak wspomina, chleb ssano jak cukierek), chorób, które zbierały straszne żniwo. Najmłodsza siostra Strusewicz zmarła, starsza przez całe życie wymagała jej opieki[178]. Dzieci na zesłaniu pracowały nawet przy wyrębie lasu, często nie było środków na budowę szkół czy bibliotek[179]. Kierowaniu ich do pracy nie przeszkadzał fakt, że często były to dzieci słabe fizycznie, mało zdolne do pracy[180]. W innych ośrodkach dla przesiedlonych dzieci w wieku od 2 miesięcy do 7 lat brakowało podstawowych produktów, niezbędnych dla prawidłowego rozwoju najmłodszych: mleka, mięsa, cukru, tłuszczy, kaszy, a nawet chleba. Brak matczynego mleka i podstawowych produktów spożywczych były przyczynami częstych chorób układu pokarmowego[181]. Gdy dzieci trafiały do szpitali, lekarze zalecali tę samą kurację – dobre jedzenie, co jednak w tych warunkach było niemożliwe do spełnienia.

W świetle powyższych świadectw dość zaskakująco brzmią pozytywne wspomnienia Luby Czernousowej. Należy jednak wziąć pod uwagę, że wypracowania, które ona oraz jej koleżanki i koledzy pisali na temat swojego dzieciństwa spędzanego na dalekiej Północy, nauczycieli, przyjaciół, marzeń i planów, miały znaleźć się w książce *Jesteśmy z Igarki* (*Мы из Игарки*) wydawanej za wiedzą Maksima Gorkiego i Samuiła Marszaka. Ostatecznie znalazły się w niej tylko te prace, które mogły zostać zaakceptowane przez redaktorów, a które nie wspominały o głodzie i chorobach. Wydanie książki wzbudziło diametralnie różne reakcje, łącznie z represjami w stosunku

---

воспоминаний „Записки раскулаченной", [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 124-135. O losie dzieci – ofiar walki z kułakami zob. C. A. Frierson, S. S. Wileński, *op. cit.*, s. 93-141.

178 Zob. *Из воспоминаний К. А. Струсевич*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 102-103. O losie i walce o przetrwanie polskich dzieci, deportowanych do ZSRR w latach 1940-1941, zob. np. K. Przydatek, *Dobrowolnie zesłana na Sybir*, Kraków 1997; J. T. Gross, *Okupacja sowiecka i deportacje do Rosji w oczach dzieci*, „Zeszyty Historyczne" (Paryż) 1979, z. 48; B. Piotrkowska-Dubik, *Kwiaty na stepie. Pamiętnik z zesłania*, Warszawa 1997; T. Kukołowicz, *Dzieciństwo na zesłaniu*, [w:] *Oblicza dzieciństwa…*, s. 129-139.

179 Zob. *Из докладной записки начальнику Гулага ОГПУ „Общее состояние спецпереселенцев в Севкрае"*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 109-110.

180 Zob. *Записка представителя деткомиссии ВЦИК Савченко, обследовавшего положение детей выселенцев на Урале*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 86.

181 Zob. *Совещения заведующего фельдшерским переселенским пунктом в Омской окрздрав о положении в Кулайской комендантуре*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 89.

do osób odpowiedzialnych za ukazanie się zbioru dziecięcych wypracowań. Autorka stwierdziła, że na zesłaniu nie było tak źle, jak często jest to przedstawiane. Na poparcie swoich słów Czernousowa podała, że ona i jej rówieśnicy uczyli się w dużej szkole, a latem mieli wakacje. W 1936 roku zbudowano na Igarce kolejną szkołę, wyposażoną w nowe sprzęty. Stworzono więc dzieciom odpowiednie warunki do nauki. „Вот теперь я могу сказать, что жить стало лучше, жить стало веселее”[182] – podsumowała Luba.

Aresztowania rodziców były dla dzieci faktem niezrozumiałym, które często próbowały tłumaczyć pomyłką. Czternastoletnia A. Siemionowa słyszała o aresztowaniach, ale nie rozumiała, co jest ich powodem. Tak jak rówieśnicy, wierzyła w Stalina i kochała go. Jednocześnie nienawidziła wrogów, których w żaden konkretny sposób sobie nie wyobrażała. Jej myślenie było więc zideologizowane, a w dokonywanym wartościowaniu obecne były binarne opozycje „dobrzy-źli”. Siemionowa nie rozumiała zatem, dlaczego jej ojciec został aresztowany w 1937 roku, gdy rozpoczął się okres „wielkich czystek”. W recepcji dziewczynki w odróżnieniu od wielu innych ojców – pijaków i oszustów, jej ojciec był dobry. Poczucie sprawiedliwości podpowiadało jej, że to ich powinni zabrać. Była pewna, że niebawem pomyłka się wyjaśni i Stalin rozkaże uwolnić jej uczciwego ojca[183]. Przekonanie o dobroci wodza było zjawiskiem rozpowszechnionym wśród najmłodszych.

Metody bezpośredniego i pośredniego wpływania na procesy myślowe dzieci: szkalowanie pamięci rodziców, nazywanie ich „wrogami ludu”, ostracyzm,

---

[182] „Teraz mogę powiedzieć, że żyje się lepiej, żyje się weselej”. Zob. *Из сочинений детей спецпереселенцев, не вошедших в книгу „Мы из Игарки”*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 111. Słowa, którymi posłużyła się autorka przywołanych wspomnień: „Жить стало лучше, жить стало веселее” („Żyje się lepiej, żyje się weselej”) – to słynne słowa z mowy Stalina, wygłoszonej 17 XI 1935 r. podczas I Wszechzwiązkowej Narady Stachanowców. Zob. В Серов, *Жить стало лучше, жить стало веселее*, [w:] *Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений*, [Internet:] http://www.bibliotekar.ru/encSlov/7/39.htm – 1 IX 2010. Z okazji jubileuszu 50-lecia wydania książki do Igarki przyjechali autorzy wspomnień. Byli bardzo zainteresowani miejscem, w którym spędzili dzieciństwo. Dyrektorka krajoznawczego kompleksu w Igarce, Maria Miszeczkina, opisała, wydawałoby się, dość zaskakujące zachowanie przyjezdnych: „Восторгам не было предела. (…) Они вспоминали о своём детстве как о самом светлом, счастливом времени. Говорили, что жили очень интересно, им было весело. Никто не поминал холод, голод, цингу, хотя некоторые ребята в своих сочинениях об этом писали. Такие работы в книгу, конечно, не вошли, не могли войти”. [„Zachwytom nie było końca. (…) Wspominali o swoim dzieciństwie jak o najjaśniejszym, najszczęśliwszym okresie. Mówili, że żyli bardzo ciekawie, było im wesoło. Nikt nie wspominał zimna, głodu, szkorbutu, choć niektóre dzieci w swoich wypracowaniach o tym pisały. Takie prace do książki, oczywiście, nie weszły, nie mogły wejść”]. Zob. Л. Рак, *Сочинение на несвободную тему*, „Красноярский рабочий”, 22 IV 2005, [Internet:] http://www.memorial.krsk.ru/public/00/20050422.htm – 30 VIII 2010.

[183] Zob. *Из воспоминаний А. Семеновой*, s. 272. Instytucją, do której często zwracano się o pomoc, był Polityczny Czerwony Krzyż (Политический Красный Крест). Zob. np. *Письмо в „Политический Красный Крест” на имя Е. П. Пешковой*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 113.

wyobcowanie ze społeczności szkolnej, wrogość okazywana ze strony dawnych kolegów z podwórka, miały służyć zanegowaniu dotychczas wyznawanych zasad i wartości należących do dawnego świata dziecka. Dziecko musiało się wyrzec dawnej rodziny, skażonej przedrewolucyjnym światopoglądem, z którą łączyły je więzy krwi. W zamian otrzymywało nową rodzinę, składającą się z dziecięcego kolektywu, troskliwej partii i jej wodza, zespoloną ideologią komunistyczną.

Należy jednak podkreślić, że dla wielu sierot domy dziecka stanowiły jedyną formę ratunku. Oprócz opieki i wyżywienia dzieci mogły liczyć na elementarną edukację i naukę podstawowych umiejętności praktycznych, które miały im pomóc po opuszczeniu placówki. Starano się także wspierać je w niełatwym starcie w dorosłe życie: z sierocińców rekrutowali się nie tylko przyszli pracownicy fabryk czy zakładów produkcyjnych, ale także działacze kultury. Niełatwe warunki panujące w placówkach mogły być łagodzone przez atmosferę, co w dużym stopniu zależało od personelu. Organizowanie urodzin, przedstawień, „choinki", zajęcia sportowe miały na celu oderwanie dzieci od szarej codziennej rzeczywistości i od często traumatycznych wspomnień. Wielu wychowawców utrzymywało ciepłe, serdeczne relacje z wychowankami. Ponadto, w okresie powojennym nacisk na wychowanie ideologiczne w domach dziecka trochę zelżał[184].

W 1987 roku ujawniono, że rodzice 95 % wychowanków domów dziecka i szkół-internatów żyją. Wiadomość ta była wstrząsem dla społeczeństwa, ponieważ odsłoniła ogromny problem sieroctwa społecznego oraz jego skalę: w internatach przebywało ponad milion dzieci. W latach osiemdziesiątych wprowadzono instytucję rodzinnych domów dziecka, które obok adopcji, domów dziecka i wprowadzonych podczas rządów Chruszczowa szkół-internatów miały rozwiązać problem osieroconych dzieci i dzieci pozostających bez opieki rodziców. O znaczeniu tych pierwszych instytucji świadczy fakt, że warunki pobytu i relacje między wychowawcami a opiekunami były maksymalnie zbliżone do relacji rodzinnych. Pozwalało to na zachowanie i wsparcie poczucia emocjonalnej więzi z opiekunami[185]. Z tego względu

[184] Zob. C. Kelly, *op. cit.*, s. 250-254.
[185] Rodzinne domy dziecka mogły powstawać jako części swoistego miasteczka, składającego się z ok. 20 rodzin, w każdej z których wychowywało się kilkoro własnych i osieroconych dzieci. Do dyspozycji rodzin pozostawało centrum kulturalne, sportowe, medyczne i inne, jak również instytucje edukacyjne. Zob. hasło: *Семейный детский дом*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 507; *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 148-150. Szkoły-internaty przeznaczone były dla sierot, mogły w nich mieszkać i uczyć się także dzieci z niezamożnych lub wielodzietnych rodzin. Pobyt takiego dziecka w placówce prowadził do znacznego osłabienia więzi rodzinnych, ponieważ szkoły-internaty propagowały kolektywny styl wychowania. Ich rozwój był bardzo intensywny: w 1958 r. w placówkach

kierownictwo partyjne zmuszone było przyznać się do błędnego dotychczas priorytetowego traktowania wychowania kolektywnego i uznania wychowania rodzinnego za właściwe dla pełnej socjalizacji dziecka.

* * *

Niestabilna sytuacja społeczno-polityczna, gospodarcze zawirowania, wzrost bezrobocia, spadek poziomu życia przyczyniły się do znacznego zwiększenia zjawiska sieroctwa społecznego: w 1991 roku bez opieki rodziców pozostawało niemal 60 tysięcy dzieci, a pięć lat później – już ponad pół miliona. Wskazuje to na masową skalę problemu, zwłaszcza że według szacunków ekspertów co trzeci sierota na świecie, mieszkający w placówce sierocej, pochodzi z Rosji[186]. Ponad 90 % rosyjskich dzieci-sierot ma status sierot społecznych. Szczególnie trudna jest sytuacja niemowląt, porzuconych zaraz po urodzeniu, ponieważ to właśnie w pierwszym okresie życia potrzebują stałego cielesnego i emocjonalnego kontaktu z matką. Dzieci – często wychowujące się w internatach – mają problem z przystosowaniem się do życia w społeczeństwie, cechuje je brak zaufania do otaczającego świata, na co wpływ mają zbyt rzadkie kontakty z innymi jednostkami, brak bezpieczeństwa emocjonalnego i oparcia w innych. Problemy te prowadzą do wzrostu zachowań agresywnych, nienawiści i chęci destrukcji[187]. Adaptację wychowanków domów dziecka utrudnia również ich niedostateczne wykształcenie, pogłębiające problemy ze znalezieniem satysfakcjonującej pracy. Rodziny zastępcze często borykają się z problemami dotyczącymi poczucia wyobcowania dziecka, które nie akceptuje nowej rodziny ze względu na swą osobowość, fakt posiadania krewnych, silne kontakty z dziećmi z sierocińca, przyzwyczajenie do trybu życia w domu dziecka. By ułatwić wzajemne relacje dziecko – rodzina zastępcza, prowadzone są programy, mające na celu wypracowanie u dzieci cech potrzebnych do pomyślnej adaptacji w rodzinie. Programy te zakładają m.in. kształtowanie wyobrażeń o rodzinie i samym sobie, rozwój i korektę sfery emocjonalno-wolitywnej, rozwój nawyków komunikacyjnych, kształtowanie

---

wychowywało się 180 tysięcy dzieci, a dwa lata później – ok. miliona. Po zmianie kierownictwa partyjnego zainteresowanie tą instytucją zmniejszyło się, choć nadal zapewniała ona opiekę ogromnej rzeszy dzieci. Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 136-141.

[186] Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 162.

[187] Zob. Р. В. Бисалиев, Т. Н. Зубкова, *Связь социальной адаптации с агрессивностью подростков-воспитанников интерната*, [w:] *IV Международный конгресс „Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья"*, Киров 22-24 сентября 2009, s. 277-278.

podstawowych umiejętności pracy[188]. W 1996 roku zaczęto wdrażać nowatorski model opieki nad sierotami – wioski dziecięce SOS. Dzieci wychowywane są w nich w warunkach rodzinnych, bez wychowawców, podziałów na grupy czy wspólnego porządku dnia. Każda rodzina składa się z kilkorga dzieci w różnym wieku i „mamy"[189].

Na przełomie XX i XXI wieku ciągle wzrastała liczba dzieci, które pozbawione były opieki rodziców: w 2001 roku było ich ponad 128 tysięcy, co stanowiło wzrost o 4 % w porównaniu z rokiem poprzednim i aż o ponad 12 % w stosunku do szacunków z 1999 roku. Niepokojące są dane wskazujące, że ponad 40 % spośród tej liczby stanowią dzieci, rodzice których zostali pozbawieni praw rodzicielskich. Dzieci odbierane rodzicom z powodu nienależytego wywiązywania się przez tych ostatnich z obowiązków przekazywane są do rodzin zastępczych, kierowane do adopcji (dokonywanej także przez obcokrajowców) lub do jednej z kilku typów instytucji zajmujących się opieką nad takimi dziećmi. Łączna liczba sierot i dzieci pozostających bez opieki rodziców przekroczyła liczbę 685 tysięcy (2001), co stanowiło przyrost o ponad 3 % w porównaniu z rokiem poprzednim[190]. Skala problemu udowadnia, jak wiele jest do zrobienia na polu zapewnienia dzieciom należytych warunków rozwoju. Poprawa ich losu, przywrócenie im należnego, spokojnego i radosnego dzieciństwa możliwe jest tylko pod warunkiem pracy z najbliższym środowiskiem wychowawczym dziecka. Patologiczne i niewydolne wychowawczo rodziny nie zapewniają bowiem poczucia bezpieczeństwa, wsparcia emocjonalnego, ale stanowią ułomną instytucję socjalizacyjno-wychowawczą, która nie jest zdolna do wpojenia uniwersalnego systemu wartości.

* * *

Jak trafnie zauważył ks. Krzysztof Góźdź: „Każdy człowiek, obojętnie, gdzie żyje i kim jest, ma jedno dzieciństwo, które może mieć jednak różne oblicza. Najprostszym, a zarazem najbardziej upragnionym obliczem jest obraz szczęśliwej

---

[188] Zob. С. Г. Клековкина, *Формирование у дошкольников навыков, необходимых для успешной адаптации в семье*, [w:] *IV Международный конгресс…*, s. 282-283.
[189] Pomysłodawcą wiosek SOS był Austriak Hermann Gmeiner; obecnie działają one w 132 krajach. Na temat innych rodzinnych form wychowania sierot, którym przypisuje się obecnie znaczenie priorytetowe, zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 268-271 i 293-297.
[190] Zob. *Сиротство, безнадзорность, правонарушения…* .

twarzy dziecka”[191]. Przedstawione w dwóch podrozdziałach historie dzieci nie pozwalały uśmiechowi zagościć na ich twarzach. Dzieciństwo to pierwszy i fundamentalny okres w życiu każdego człowieka. Przez te lata dziecko powinno być otoczone miłością, specjalną troską i opieką, wychowywać się w środowisku zapewniającym mu bezpieczeństwo i pełnoprawny start w dorosłe życie. Dziecko to kształtujący się dorosły, dlatego wymaga szczególnej troski i bacznej uwagi ze strony opiekunów. Powinno być chronione przed zetknięciem z brutalnymi realiami życia. Tymczasem działania radzieckich władz doprowadziły do rozbicia tysięcy rodzin, a przez to – do atomizacji społeczeństwa. W Związku Radzieckim wydarzenia polityczno-społeczne: kolektywizacja, Wielki Terror, II wojna światowa negatywnie odbiły się na najmłodszym pokoleniu, hamując jego prawidłowy rozwój. Dzieci, które przeszły przez łagry i domy dziecka, zostały psychicznie okaleczone, pozbawione osobowej godności człowieka[192]. Zgodzić należy się zatem z uwagami Wiesława Theissa, iż skrajne sytuacje społeczne z jednej strony „hamują i zniekształcają rozwój psychiczny dzieci, ich życie intelektualne, dyspozycje moralne, emocję i wolę. Z drugiej – prowadzą do trwałych wypaczeń w rozwoju fizycznym, grożą utratą zdrowia, a nawet pozbawieniem życia”[193]. Splot negatywnych wydarzeń społecznych oraz ich skutków badacz nazwał stanem „zniewolonego dzieciństwa”[194]. Nieprzyjazne środowiska, w których wychowywały się tysiące dzieci, spowodowały rozpad szczęśliwego świata dzieciństwa, dając w zamian żal, strach, niepewność, ból, a w wielu przypadkach przyczyniały się do narodzin agresji.

Na podstawie przywołanej powyżej literatury memuarystycznej można wywnioskować, że w placówkach założonych z myślą o dzieciach nierzadko panowało bezprawie i okrucieństwo. Represjonowane dzieci nie były szanowane, co postulował

[191] K. Góźdź, *Ewangelia dziecka*, [w:] *Oblicza dzieciństwa…*, s. 44.

[192] Jak zauważył Stanisław Czesław Michałowski: „Już samo stwierdzenie, że dziecko jest osobą, wskazuje na jego istotowość «osobną», zdolną do zrozumienia samej siebie w jedności i niepowtarzalności, oryginalności i niezamienialności z innymi”. Zob. S. Cz. Michałowski, *Pedagogiczne spojrzenie na dziecko jako osobę*, [w:] *Oblicza dzieciństwa…*, s. 197. Jan Niewęgłowski zaznaczył, że godność zawarta jest w samej istocie każdego człowieka, związana jest z samą naturą człowieka, faktem bycia człowiekiem. Wynika więc z tego, że każdy człowiek, także dziecko, jest osobą, a zatem obdarzony jest godnością. Zob. J. Niewęgłowski, *Prawo i bezprawie wobec dziecka w perspektywie pedagogiki chrześcijańskiej*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 19.

[193] W. Theiss, *op. cit.*, s. 7.

[194] W obrębie „pola zniewolenia” Theiss wyróżnił „sferę zagrożenia” (specjalny rodzaj środowiska, warunki, będące źródłem upokorzenia, cierpienia czy nawet śmierci), „sferę dewastacji” (czasowe lub trwałe zmiany, zahamowania, odchylenia od normy, zauważalne w psychofizycznym rozwoju jednostki oraz w jej społeczno-kulturowych relacjach z otoczeniem) oraz „sferę wartości” (związaną z wyborem określonych wartości decydujących o ludzkim myśleniu i działaniu. Dwa główne, skrajne punkty tej sfery to śmierć i zwycięstwo). Zob. *Ibidem*, s. 19-29.

Janusz Korczak w słynnym dziele *Prawo dziecka do szacunku*[195], uzasadniając potrzebę równego szanowania dzieci i dorosłych, tworzących wspólną kategorię ludzi. W tym kontekście paradoksalnie brzmi hasło szwedzkiej pedagog Ellen Key, niezwykle wrażliwej na los dzieci, która obwołała XX wiek „stuleciem dziecka"[196]. W jej koncepcji dziecko miało być nie przedmiotem, ale podmiotem; szczególną uwagę należało poświęcić jego rozwojowi psychicznemu i intelektualnemu. Władze komunistyczne dokonały natomiast diametralnej reorganizacji życia dzieci: zarówno jego aspektu wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Niszczyły ich osobowość i więzi z rodzinami, w których miałyby szanse na osiągnięcie pełni człowieczeństwa i prawidłową socjalizację. Łagier i dom dziecka to następne kontrtematy dla propagandowego hasła o najszczęśliwszym radzieckim dzieciństwie. Kolejne słynne radzieckie hasło: „Wszystko co najlepsze – dla dzieci" („Все лучшее – детям") także nie było realizowane w stosunku do wszystkich dzieci, które podzielono na lepsze i gorsze. W celu utrzymania społeczności międzynarodowej w przeświadczeniu o zapewnieniu dzieciom wzorowych warunków rozwoju, nad wspomnianymi antyśrodowiskami wychowawczymi spuszczono zasłonę milczenia. Za pomocą propagandy kreowano także kolejne mity o troskliwym państwie, które otaczało opieką sieroty i z wyrozumiałością oraz dokładnie opracowaną metodyką resocjalizacji podchodziło do niepokornych młodocianych przestępców. Warto w tym kontekście przywołać słowa Anne Applebaum:

> Spośród wszystkich osobliwości Związku Sowieckiego prawdopodobnie najbardziej zadziwiające było to, jak często oficjalna propaganda – mówiąca ludziom, jak powinien wyglądać świat – tryumfowała nad codziennym doświadczeniem, które pokazywało, że jej obraz świata różni się od rzeczywistości[197].

Metodyka wychowania państwowych dzieci, posłusznych władzy radzieckiej, w wielu miejscach zawiodła. Dowodem na to były zapełnione dziećmi obozy i sierocińce, z których wychodzili młodzi obywatele mający świadomość wielkiej krzywdy i podeptanej godności. Podejmowane próby doprowadziły natomiast do zmian osobowości, psychicznego okaleczenia, dehumanizacji tych, którym obiecywano „szczęśliwe dzieciństwo", a którzy stali się ofiarami systemu totalitarnego.

---

[195] Zob. J. Korczak, *Dzieła*, t. VII (*Jak kochać dziecko, Momenty wychowawcze*, *Prawo dziecka do szacunku*), Warszawa 1993.

[196] Zob. E. Key, *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Warszawa 2005. Por. J. Wilk SDB, *Wychowawca wobec pytania: „Kim jest dziecko"*, [w:] *Oblicza dzieciństwa…*, s. 188-189.

[197] A. Applebaum, *Wstęp*, tłum. M. Suruło, [w:] C. A. Frierson, S. S. Wileński, *op. cit.*, s. II.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę na związek pomiędzy przemocą, osamotnieniem, poczuciem alienacji i krzywdy doznawanym w dzieciństwie a zaburzeniami w dorosłym życiu. Podobnie destrukcja rodziny w wyniku eliminowania ze społeczeństwa kategorii osób podejrzanych negatywnie wpłynęła na transmisję wzorców i wartości, nie zapewniając młodemu pokoleniu właściwej realizacji procesu socjalizacji. W dzieciństwo członków rodzin „wrogów ludu" wpisane były natomiast szok, strach, poczucie straty, co przełożyło się na depresję, apatię, problemy w relacjach międzyludzkich i słabe więzi społeczne. Traumy dzieciństwa czyniły integrację społeczną niezwykle trudną. Opisane w rozdziale doświadczenia były wspólne milionom dzieci, powodując podobieństwo czy nawet identyczność ich zachowań w dorosłym życiu. Utrudniony dostęp do edukacji tych dzieci (konieczność studiowania kierunków niepokrywających się z ich zainteresowaniami lub w ogóle brak dostępu do studiów wyższych)[198] również negatywnie odbił się na ich życiu, nie pozwalając zapomnieć o piętnie członka rodziny wykluczonej. Nierzadko dorosłe dziecko z rodziny „wroga ludu" wybierało na małżonka osobę także pochodzącą z represjonowanego środowiska. Eliminowało to ryzyko odrzucenia przez rodzinę partnera i oszczędzało konieczności wyjaśnień natury politycznej, jak również opowiadania o psychologicznych traumach dzieciństwa. Niestety, długoletnie, udane małżeństwa dzieci „wrogów ludu" są rzadkością. Zarówno wśród dzieci byłych więźniów Gułagu, jak i w następnych pokoleniach, szczególnie wśród wnuków ofiar Wielkiego Terroru lat trzydziestych, rozbite rodziny stanowią normalne zjawisko. Jest to bolesny skutek traumy odziedziczonej przez młodsze pokolenie po naznaczonych deprywacją rodzicach i dziadkach, ukształtowanych przez stracone dzieciństwo[199]. W tym kontekście postrzeganie rzeczywistości radzieckiej przez pryzmat dziecięcych doświadczeń ujawnia swoiste właściwości analizowanej kultury. Kultura radziecka zdeterminowała głębokie warstwy osobowości swoich najmłodszych członków. Skutki walki z więzami rodzinnymi, przekładające się na nieumiejętność zbudowania trwałej i mocnej relacji w wyniku braku wzorców, odczuwalne są także dzisiaj. Stracone dzieciństwo znacznej populacji Rosjan w I połowie XX wieku wpłynęło na rozpad współczesnej rosyjskiej rodziny, która często nie może się odnaleźć w realiach rzeczywistości, nie potrafi rozmawiać z najmłodszym pokoleniem. To z kolei naznacza problemami społecznymi kolejną już generację Rosjan, predysponując ich do powtórzenia negatywnych

[198] Zob. C. A. Frierson, S. S. Wileński, *op. cit.*, s. 306-314.
[199] Zob. *Ibidem*, s. 343-347.

doświadczeń rodziców. Tym samym zauważalna jest współzależność między problemami adaptacyjnymi jednostek a kryzysem społeczeństwa składającego się z tworzonych przez te jednostki rodzin[200].

[200] Zob. szerzej Rozdział V niniejszej rozprawy.

ROZDZIAŁ V

ZAGROŻONE DZIECIŃSTWO

Dzieci uosabiane są często z niewinnością, czystością i bezbronnością. Stanowią grupę społeczną, która nie jest w stanie samodzielnie wyartykułować swoich praw i potrzeb. To na dorosłych spoczywa obowiązek uchronienia ich przed niebezpieczeństwami i krzywdami. Dorośli mają zabezpieczać dzieciom szczęśliwe i beztroskie dzieciństwo – dzieci liczą na doświadczenie, opiekę i pomoc ze strony starszego pokolenia, które jednak często zawodzi, niwecząc szanse na radosne lata dziecięce. Przykładem zawiedzionych nadziei jest dewiacyjne, duże liczebnie środowisko *bezprizornych*, a także coraz bardziej oddziałująca na dorastające pokolenie kultura masowa. Obok wielu zalet dotyczących np. urozmaiconych sposobów spędzania czasu wolnego, implikuje ona wiele zagrożeń dla subkultury dziecięcej, przedwcześnie wprowadza małych odbiorców w dorosłość, zmieniając filozofię wychowania i reorganizując dyskurs dzieciństwa. Kwestie te konstytuują temat dzieciństwa w kontekście oskarżeń dorosłych o zaniedbania, niemoc czy celowe szkodliwe wobec dzieci działania uzasadniane profitami finansowymi.

1. *BEZPRIZORNOST'* (БЕСПРИЗОРНОСТЬ)[1]

Bezprizorni (kilkuletni i nastoletni bezdomni chuligani) to forma wspólnoty dziecięcej, zawiązywanej niejako w opozycji do modelu usankcjonowanego oficjalnie. Zjawisko to związane jest z procesami, które zmieniają tradycyjny układ życia, zwiększają napięcie społeczne i poziom dezadaptacji. Oprócz wojny czy rewolucji do takich zdarzeń czy zjawisk zaliczyć można migrację i reformy społeczne o zasięgu masowym. Wzrost skali tego zjawiska zauważalny jest podczas kryzysu, wysokiego bezrobocia, sytuacji kryzysowych w rodzinach, którym towarzyszą aspołeczne zachowania rodziców[2]. Przez *bezprizornost'* rozumieć należy los dzieci porzuconych czy zapomnianych przez rodziców. Historia zjawiska wskazuje na bezpośredni związek

---

[1] Zob. także moje artykuły: A. Wrońska, *Najmłodsze ofiary transformacji – o problemie bezprizornych we współczesnej Rosji*, [w:] e-book (w opracowaniu); A. Kadykało, *Nowe oblicze dzieciństwa jako skutek zmian społecznych po upadku ZSRR*, [w:] *Rozpad ZSRR i jego konsekwencje dla Rosji. Reinterpretacja po 20 latach*, red. A. Jach, M. Kuryłowicz, Kraków 2012 (w druku).

[2] Zob. hasło: *Беспризорность*, [w:] *Энциклопедия Юриста*, [Internet:] http://eyu.sci-lib.com/article0000180.html – 21 VI 2010.

między przemianami polityczno-społecznymi, dokonywanymi na drodze pokojowej lub wojennej, a pojawianiem się kolejnej fali *bezprizornych* i procesem marginalizowania się tej grupy. Sytuacje deprywacji skutkowały zanikiem wartości i poczucia sensu życia, rodziły agresję. Cechy osobowościowe analizowanej grupy dewiacyjnej nie przystawały do dominujących wzorów zachowań, przez co została ona zepchnięta na margines życia społecznego. W niniejszym podrozdziale zasadne wydaje się zbadanie całokształtu czynników politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturalno-oświatowych, wpływających na środowisko charakteryzowanej grupy. Analizie poddane zostaną normy kulturowe w świecie nieletnich przestępców, podejmowane próby ich resocjalizacji. Z trzecią falą tego zjawiska społeczeństwo rosyjskie zmaga się do dnia dzisiejszego. Środowisko *bezprizornych* to jedno z największych współczesnych zagrożeń dziecięcego świata.

1.1. OKRES PRZEDREWOLUCYJNY

Problem bezdomności od dawna nęka dziecięcą społeczność, jednak, jak zauważyli autorzy opracowania *Sieroctwo i bezprizornost' w Rosji: historia i współczesność* (*Сиротство и беспризорность в России: история и современность*), samo pojęcie *bezprizornosti* pojawiło się dopiero w XX wieku i było ściśle związane z rewolucją, wojnami i represjami[3]. Środowiska pomagające zepchniętym na margines życia dzieciom i sierotom zmieniały się na przestrzeni wieków. Od IX do XVII wieku dobroczynność stanowiła integralną część działalności książąt, prawosławnych wiernych i Cerkwi; jałmużna uważana była za środek do osiągnięcia nagrody w niebiosach po śmierci. Przy monasterach powstawały szkoły, warsztaty rzemieślnicze i przytułki dla sierot (także dla dzieci kalekich i upośledzonych). Sobór Stogławy w 1551 roku wysunął ideę budowania w każdym mieście przytułku, uczenia dzieci piśmienności i rzemiosła. Dopiero w XVIII wieku zaczęły powstawać państwowe instytucje opieki nad dziećmi. Podejmowano walkę z żebractwem dzieci poprzez zakładanie szkół (dla chłopców) i oddawanie dziewczynek na wychowanie lub służbę. W pierwszej połowie XIX wieku powstały domy

[3] Według innych danych, za *bezprizornych* uważano na Rusi dzieci włóczące się razem z rodzicami, przebywające w towarzystwie złodziei i prostytutek. Termin ten stosowano wówczas zarówno do dzieci, jak i dorosłych. Powstał on w XVII w. wraz z pojawieniem się państwowej pomocy dla ubogich i bezdomnych. Pod koniec XVIII w. terminem tym najczęściej określano nieletnich, głównie czternasto-szesnastolatków. Zob. *Сиротство и беспризорность*, [Internet:] http://detdomiki.ru/publ/1-1-0-5 – 05 VII 2011.

wychowawcze dla bezdomnych sierot i nieletnich dzieci z biednych rodzin. Celem tych placówek było ustrzeżenie najmłodszych przed zepsuciem obyczajów, wychowanie ich na prawdziwych chrześcijan i obywateli przydatnych państwu. Od lat sześćdziesiątych XIX wieku aż do rewolucji zaobserwowano w Rosji rozkwit prywatnej dobroczynności; pojawiły się wówczas także pierwsze społeczne organizacje filantropijne. Między innymi, pod patronatem rodziny carskiej uruchamiano przedszkola, szkoły i warsztaty rzemieślnicze dla sierot, kolonie, przytułki i inne instytucje (także na wsiach), których zadaniem było rozwiązanie problemów socjalnych dotyczących egzystencji sierot, dziecięcej przestępczości i wczesnego zaangażowania dzieci w pracę. Instytucje te pomagały głodującym i odegrały znaczącą rolę w rozprzestrzenieniu piśmienności i opieki medycznej. Uwagę poświęcano także znalezieniu pracy dla wychowanków przytułków – kierowano ich do szkół różnego typu, zgodnie z ich zdolnościami i pochodzeniem. Pomoc filantropijna obejmowała także dzieci z ułomnościami fizycznymi. Pod koniec XIX wieku system opieki nad dziećmi obejmował rozgałęzioną sieć organizacji i instytucji dobroczynnych. Zaczęła się wówczas także rozwijać pedagogika i praca socjalna[4].

Już w XIX wieku dla młodocianych przestępców zakładano placówki korekcyjno-wychowawcze, w których obowiązywała wojskowa dyscyplina i gdzie nie stroniono od kar cielesnych. Konieczność zajęcia się tym palącym problemem uświadomiono sobie po zniesieniu pańszczyzny, podczas przeprowadzania reform społecznych. Pierwszą poprawczo-edukacyjną placówką dla nieletnich było moskiewskie schronisko założone w 1864 roku z inicjatywy kupca Nikołaja Rukawisznikowa. Na początku XX wieku państwo rosyjskie dużą uwagę poświęcało okazaniu pomocy zepsutym moralnie dzieciom i małoletnim przestępcom. Powstałe dla nich placówki charakteryzowały się stopniowo zmniejszanym naciskiem na kary, a akcentowaniem zdrowego trybu życia i zaszczepianiem dobrych nawyków poprzez system nagród[5]. W przytułkach uczono pisania, czytania i rzemiosła, uważając terapię

[4] Zob. *Сиротство и беспризорность в России: история и современность*, авторы-составители В. Н. Занозина, Е. М. Колосова, А. Н. Чистиков, Санкт-Петербург 2008, s. 8-63.

[5] Zob. *Приют Рукавишникова*, [Internet:] http://zateevo.ru/?section=page&action=edit&alias=sobit150508_10 – 10 X 2011. Próby rozwiązania problemów tego środowiska dewiacyjnego napotykały na przeszkody, wśród których wymienić należy nieznajomość dziecięcej psychiki (a w związku z tym brak możliwości określenia poczytalności sprawcy przestępstwa), niedostateczne finansowanie placówek poprawczych oraz zbyt małą liczbę oferowanych przez nie miejsc w stosunku do zapotrzebowania: w 1914 r. placówki dysponowały 2500 miejscami, a małych przestępców zarejestrowano ponad 7800. Prowadziło to często do osadzania nieletnich w celach wraz z dorosłymi przestępcami, którzy przekazywali swoje „umiejętności" młodemu pokoleniu. Nierzadkie były ucieczki z zakładów poprawczych – ich przyczyną było najczęściej złe traktowanie

poprzez pracę za najlepszą drogę zmierzającą do „odzyskania” dzieci. Wśród wychowanków prowadzono pracę oświatową, polegającą na rozmowach i wykładach. Koordynacją działań podejmowanych przez organizacje dobroczynne różnego typu zajmował się powołany w 1909 roku Wszechrosyjski Związek Instytucji, Towarzystw i Działaczy Opieki Społecznej i Prywatnej (Всероссийский союз учреждений, обществ и деятелей по общественному и частному призрению). Do 1917 roku odbyły się trzy zjazdy Związku, podczas których szczególną uwagę zwrócono na konieczność okazania pomocy biednym rodzinom, co miało zapobiec nędzy, upadkowi moralnemu i demoralizacji dzieci[6].

1.2. OKRES POREWOLUCYJNY

Żywiołowy rozwój różnych form dobroczynności przypadł na lata I wojny światowej, po której bez domu i rodziny zostało 2,5 miliona dzieci. Mimo podejmowanych działań po I wojnie światowej, rewolucji październikowej i wojnie domowej w latach dwudziestych znacząco wzrosła liczba *bezprizornych*. Ulice zapełniły się wówczas milionami głodnych, osieroconych najmłodszych obywateli nowego państwa, których dziejowe wydarzenia często rozłączyły z rodzicami. Duży wpływ na powiększenie skali zjawiska miał wielki głód na Ukrainie i nad Wołgą, podczas którego rzesze małych włóczęgów wędrowały do południowych guberni, które ominął nieurodzaj, a także do miast w nadziei na znalezienie tam jedzenia i schronienia. W 1922 roku łączna liczba *bezprizornych* w ZSRR wynosiła 4-6 milionów, rok później – 2,5-4 miliony[7]. Lekarz Piotr Sokołow, organizator spisu *bezprizornych*, jaki odbył się w 1924 roku w szeregu miast, tak pisał o tym zatrważającym zjawisku:

---

wychowanków. Sytuacja uległa zmianie po 1890 r., gdy zaczęto reformować sieć placówek i gdy pojawiły się nowe inicjatywy dobroczynne. Zob. C. Kelly, *Children's World. Growing up in Russia 1890-1991*, New Haven and London 2007, s. 183-190.

[6] Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 76-84.

[7] Według *Wielkiej Encyklopedii Radzieckiej* w latach dwudziestych problem *bezprizornosti* dotknął aż 7 milionów dzieci, z kolei źródła emigracyjne podają liczbę ponad 9 milionów. Zob. M. K. Stolee, *Homeless Children in the USSR, 1917-1957*, “Soviet Studies” 1988, Vol. 40, № 1, s. 65, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/151744 – 05 X 2011. Podejmując walkę z tym problemem, Ludowy Komisariat Oświaty (Народный комиссариат просвещения [Наркомпрос]) wprowadził 5-ciostopniową skalę, określającą poziom bezdomności i możliwości wydobycia dziecka z patologii. Kolejne stopnie w skali zajmowały następujące grupy dzieci: bezdomni dopiero niedawno oddzieleni od rodziców; dzieci żyjące na ulicy, ale nie angażujące się w prostytucję czy kradzieże; młodzi przestępcy; wychowankowie carskich sierocińców; wreszcie – nastolatkowie od lat żyjący na ulicy i rokujący nikłą nadzieję na społeczną rehabilitację. Zob. *Ibidem*, s. 66.

Действительность превзошла наши прежние представления: многие сотни детей находятся в таких условиях, которых не придумает и пылкая фантазия. Грязь физическая и грязь моральная – вот, что их окружает сейчас... Будущего нет совершенно. Они живут минутой, ища по-своему счастья и радости в самых грубых, циничных, порой отвратительных эксцессах. „Общество”, „человечество”, как это понимается другими людьми, – для них чуждые понятия, многие из них уже теперь враги всех тех, кто живет за порогами их логовищ[8].

Socjolog Pitirim Sorokin, zmuszony do emigracji w 1922 roku, opublikował za granicą wyniki swoich badań poświęconych młodemu pokoleniu w Petersburgu i jego okolicach w latach 1919-1920. Wynikało z nich, że w porównaniu z 1913 rokiem przestępczość wśród dzieci zwiększyła się 7,4 raza, szerzyła się dziecięca prostytucja i choroby weneryczne. Sorokin pesymistycznie głosił, że pokolenia „zrodzonego w grzechu wojny i rewolucji” nie można uzdrowić, a sytuacja ulegnie poprawie dopiero po jego zniknięciu[9]. Odwołując się do masowej skali problemu, Alan Ball napisał, że widok bezdomnych dzieci był pierwszym, z jakim zetknęło się oko dziennikarza czy podróżnika przybywającego do ZSRR. Zagraniczni obserwatorzy oskarżali nowe władze o sprzyjanie narastaniu problemu „dzieci ulicy” poprzez zanegowanie potrzeby istnienia tradycyjnej rodziny[10].

W obliczu rozprzestrzeniania się skali dewiacyjnego środowiska nieletnich, nowy radziecki rząd ogłosił, że bierze na siebie opiekę nad „dziećmi ulicy”, uznając jednocześnie działalność dobroczynną za negatywne i niepotrzebne zjawisko. Rolę organizacji filantropijnych przejęły państwowe służby opieki socjalnej:

Официально были провозглашены отказ от идеи благотворительности и переход к „коммунистическому социальному обеспечению, при котором каждый впавший в инвалидность или нужду ... может надеяться, что государство ... придет ему на помощь”[11].

---

[8] „Rzeczywistość przeszła nasze wcześniejsze wyobrażenia: wiele setek dzieci przebywa w takich warunkach, których nie wymyśli nawet płomienna fantazja. Brud fizyczny i brud moralny – oto co je teraz otacza… Zupełnie nie ma przyszłości. Żyją one minutą, po swojemu szukając szczęścia i radości w najbardziej grubiańskich, cynicznych, a czasem odrażających ekscesach. «Społeczeństwo», «ludzkość», tak jak je rozumieją inni ludzie – to dla nich obce pojęcia, wielu z nich już teraz jest wrogami wszystkich tych, którzy żyją za progami ich legowisk”. Zob. С. Гомзикова, *Будущее России растет на асфальте*, [Internet:] http://svpressa.ru/society/article/44289/ – 14 VII 2011.

[9] Zob. И. Стрелкова, *Территория детства*, [Internet:] http://www.moskvam.ru/2002/03/strelkova.htm – 11 VIII 2011.

[10] Zob. A. Ball, *The Roots of Besprizornost' in Soviet Russia's First Decade*, “Slavic Review” 1992, Vol. 51, № 2, s. 247-248, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/2499530 – 22 VII 2011.

[11] „Oficjalnie obwieszczono rezygnację z idei dobroczynności i przejście do «komunistycznego zabezpieczenia socjalnego, w którym każdy, kto zostanie inwalidą lub znajdzie się w potrzebie … może

Decyzje te miały wyraźny charakter ideologiczny, ponieważ w kontrolowanych przez państwo placówkach łatwiej było wychować „nowego człowieka radzieckiego”. Losem dzieci, w tym również *bezprizornymi*, zaczęły zajmować się różne komisje, kolegia, oddziały ludowych komisariatów, co często prowadziło do braku koordynacji planowanych działań i ich dublowania. W latach 1918-1935 działały komisje ds. nieletnich, zadaniem których była pomoc dzieciom i nastolatkom, zamieszanym w „społecznie niebezpieczne działania”[12]. W 1921 roku powołano Komisję ds. Poprawy Życia Dzieci przy Wszechrosyjskim Centralnym Komitecie Wykonawczym (Деткомиссия ВЦИК [Всероссийский центральный исполнительный комитет]) na czele z Feliksem Dzierżyńskim. Kojarzony z bezwzględną walką z przeciwnikami politycznymi, Dzierżyński zabiegał o poprawę warunków lokalowych domów dziecka oraz dbał o ich zaopatrzenie. Komisja Dziecięca stworzyła również system punktów medycznych i specjalnych pociągów, które jeździły po głodującym kraju i karmiły tysiące dzieci. Sam Dzierżyński zwracał się z apelami do narodu, wzywając do pomocy rzeszom *bezprizornych*[13]. Sytuacja „dzieci ulicy” uległa częściowej poprawie także dzięki działaniom Komisariatu Ludowej Oświaty, organizacji społecznych i związków zawodowych.

Problem *bezprizornych* ściśle związany był ze zwiększającą się z każdym rokiem liczbą popełnianych przez nich przestępstw. Władze radzieckie podejmowały różne próby rozwiązania tej palącej kwestii społecznej, organizując sieć placówek poprawczych, w których dużą rolę odgrywała praca. Szczególną uwagę poświęcano domom pracy dla nieletnich przestępców (14-16 lat) oraz *bezprizornych*, w stosunku do

---

mieć nadzieję, że państwo … przyjdzie mu na pomoc»”. Zob. М. Аблаев, *Эшелон шел на Восток*, „Южный Казахстан” 1985, 27, 30 апреля. Podaję za: *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 84.

[12] Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 84-89. Por. C. Kelly, *op. cit.*, s. 161-162.

[13] Szerzej na temat działań Komisji, przedstawionych w niezwykle pochwalnym tonie, zob. С. Гладыш, *Дети большой беды*, „Московский литератор” 2008, № 3, [Internet:] http://www.moslit.ru/nn/0803/9.htm – 05 VII 2011. Por. Г. М. Миньковский, *Детская беспризорность*, [w:] *Большая Советская Энциклопедия*, [Internet:] http://bse.sci-lib.com/article024594.html – 22 VI 2010. Przed Komisją, składającą się z czekistów, przedstawicieli związków zawodowych, ludowych komisarzy ds. aprowizacji, ochrony zdrowia, postawiono wiele zadań, w tym walkę z *bezprizornostią* i *beznadzornostią*. Jednak ogrom problemów, a przede wszystkim głód 1921 r., zmusił jej członków do podejmowania działań w celu ratowania życia dzieci, a nie poprawy ich losu (w domach dziecka znajdowało się wówczas pół miliona dzieci, dla porównania, w 1918 r. – 75 tysięcy). Władze starały się ocalić najmłodszych w głodujących regionach: organizowano domy dziecka, wywożono je do innych regionów, za granicę, odrodzono instytucję rodzin zastępczych, które wychowywały dzieci w zamian za zapomogę pieniężną od państwa. Dzieci umieszczano w rodzinach chłopskich, proces ten był kontynuowany także w późniejszych latach. Niestety, w rodzinach tych przygarnięte dzieci często spotykały się z niechęcią, były niedożywiane, a ich praca eksploatowana do granic możliwości. Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 90-92 i 229-240.

których nie znaleziono innego, lepszego podejścia. W zamierzeniu, te placówki o charakterze wychowawczo-karnym miały wpoić wychowankom nawyki i umiejętności pracy, uczynić z nich pełnoprawnych obywateli, świadomych swoich obowiązków i praw. Dużą rolę poświęcano także wychowaniu fizycznemu, uważając gimnastykę, sport i higienę ciała za środki pomagające w powrocie do normalnego życia. W wielu przypadkach dzieciom udało się zdobyć w zakładach wykształcenie oraz zawód. Wychowanka szkoły-komuny Tatiana Kucharienko z wdzięcznością wspominała dzieciństwo spędzone w placówce:

> У нас не было потерянного детства (...), хотя наряду с учением мы были вынуждены работать, поскольку государство в те времена не могло нас всем обеспечить. И мы много работали – в садах, огородах, в столярной, слесарной, портновской мастерских... Мы шалили, а иногда и дрались. Что из того! Прекрасный мир чувств недаром раскрывался перед нами. Наши педагоги сумели стать для нас старшими друзьями[14].

Pierwszym miejscem, do którego trafiał *bezprizorny*, była izba rozdzielcza, z której kierowano go do odpowiedniego zakładu. Wśród placówek dla omawianej grupy dzieci wymienić należy: kolonie pracy (znana stała się kolonia pracy im. Anatolija Łunaczarskiego) i szkoły-komuny pracy dla łamiących prawo *bezprizornych*, zamiejskie kolonie, miasteczka dziecięce, szkoły dla dzieci z problemami wychowawczymi; sieroty umieszczano także w domach dziecka. Dzieci pobierały w nich edukację, pracowały w warsztatach, w ogrodzie, angażowane były także do zajęć pozalekcyjnych, rozwijających ich zainteresowania, co miało przezwyciężyć negatywny wpływ ulicy. Jak deklarował Łunaczarski, dzieci z domów dziecka są dziećmi państwa: ich ojcem jest państwo, a matką – całe społeczeństwo robotniczo-chłopskie[15].

Problem trudnych dzieci był szeroko omawiany w wielu badaniach, monografiach naukowych, artykułach i broszurach, a także podczas zjazdów, narad i konferencji. Walce ze zjawiskiem „dzieci ulicy" poświęcone były liczne

---

[14] „Nie mieliśmy straconego dzieciństwa (...), chociaż obok uczenia się byliśmy zmuszeni pracować, ponieważ w tych czasach państwo nie mogło nam wszystkiego zapewnić. I dużo wtedy pracowaliśmy – w sadach, ogrodach, w warsztacie stolarskim, ślusarskim, krawieckim… Psociliśmy, a czasem też biliśmy się. I co z tego! Wspaniały świat uczuć nie na próżno otwierał się przed nami. Nasi pedagodzy umieli stać się dla nas starszymi przyjaciółmi". Zob. Т. Кухаренко, *Я и твердые горючие ископаемые*, [w:] *Детский дом: уроки прошлого*, Москва 1990, s. 72. Podaję za: *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 97.

[15] Zob. A. Ball, *State Children: Soviet Russia's Besprizornye and the New Socialist Generation*, "Russian Review" 1993, Vol. 52, № 2, s. 231, [Internet:] http://jstor.org/stable/131345 – 08 VII 2011.

rozporządzenia Rady Komisarzy Ludowych i Ludowego Komisarza Spraw Wewnętrznych. Ideolodzy przekonywali przy tym, że nie istnieją dziecięcy kryminaliści, są tylko dzieci chore i zaniedbane. Zyskały one miano zagubionych dzieci Rewolucji, które zgodnie z przekonaniami można było poddać resocjalizacji i uczynić je aktywnymi budowniczymi państwa socjalistycznego. Jednocześnie odrzucano teorię zakładającą ich upośledzenie moralne[16].

Catriona Kelly podkreśliła, że w ciągu pierwszych 15 lat po rewolucji pedagodzy, prawnicy, pracownicy socjalni i ideolodzy propagowali ideę możliwej resocjalizacji nieletniego przestępcy: „A prevailing trope saw «law-breakers» as the hosts of «infections» – in other words, as the victims of morbid conditions that were beyond their control; penitential institutions were useless, since therapy, not punishment, was required”[17]. Przekonanie to skutkowało przyjęciem dekretu nakazującego kierowanie młodocianych do placówek terapeutyczno-pedagogicznych zamiast do instytucji karnych. Resocjalizacji miało także służyć zniesienie rozpraw sądowych z uczestnictwem nieletnich.

W praktyce natomiast, wobec dzieci przebywających w zakładach stosowano takie kary jak: pozbawianie jedzenia, wypoczynku, kierowanie na kilka dni do izolatki,

---

[16] Psycholog Paweł Błoński w pracy *O tak zwanej defektywności moralnej* (*О так называемой моральной дефективности*, 1923) przeprowadził analizę teoretyczną i doszedł do wniosku, że upośledzenie moralne to nie samoistne zjawisko, ale symptom pewnego upośledzenia umysłowego, a charakteryzujące się nią dziecko: „(…) это не больной, но педагогически запущенный ребенок” [(…) to nie chore, ale pedagogicznie zaniedbane dziecko”]. W podobny sposób scharakteryzował Błoński amoralne *bezprizorne* dziecko: „(…) это чаще всего просто педагогически запущенный ребенок, настолько запущенный, что у него еще нет такого умственного развития, которое требуется для осознания социально-моральных отношений и норм, и правильного ориентирования в общежитии”. [(…) najczęściej jest to po prostu dziecko pedagogicznie zaniedbane, na tyle zaniedbane, że nie posiada jeszcze takiego rozwoju umysłowego, który jest potrzebny do uzmysłowienia sobie społeczno-moralnych relacji i norm oraz prawidłowej orientacji w życiu codziennym”]. W związku z tym, przyczyn upośledzenia moralnego należało szukać nie w samym dziecku, ale w niewłaściwie funkcjonującym systemie pedagogicznym i w niekorzystnych warunkach gospodarczo-społecznych. Zob. А. Д. Гонеев и др., *Основы коррекционной педагогики*, Москва 2002, s. 42, [Internet:] http://www.pedlib.ru/Books/1/0269/1_0269-42.shtml – 13 VII 2011. Wiktor Soroka-Rosinskij zdecydowanie odrzucał traktowanie *bezprizornych* jako dzieci upośledzonych moralnie, tłumacząc ich zachowanie trudnymi warunkami życiowymi. Przekonywał, że nieadekwatne zachowanie może być w pełni poddane korekcie, a decydującą rolę w tym procesie odgrywa osoba pedagoga. Zob. В. Н. Сорока-Росинский, *Трудновоспитуемые (в сокращении)*, [Internet:] http://lib4all.ru/base/B3225/B3225Part35-111.php# – 13 VII 2011. Na temat konieczności lepszego zbadania trudnego dzieciństwa wypowiadał się także wybitny psycholog Lew Wygotski, opowiadając się za pedologicznym podejściem, tzn. uwzględnieniem całości czynników, które mogą mieć wpływ na ten problem. Zob. Л. С. Выготский, *Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства*, [Internet:] http://psychlib.ru/mgppu/periodica/Pedologia031929/VOP-333.HTM – 13 VII 2011.

[17] „Powszechna metafora traktowała «łamiących prawo», jako posiadaczy «infekcji» – innymi słowy, jako ofiary chorobliwych warunków, które były poza ich kontrolą; instytucje penitencjarne były bezużyteczne, ponieważ to terapia, a nie kara, była konieczna”. Zob. C. Kelly, *op. cit.*, s. 213.

lodowate prysznice, dodatkowy przydział pracy czy nawet bicie[18]. Praca z wychowankami napotykała na wiele trudności, głównie ze względu na ich stan fizyczny, psychiczny (dominowało opóźnienie umysłowe, neurastenia, syfilis), a także wysoki procent recydywistów wśród trafiających do ośrodków wychowawczych. W latach dwudziestych działalność wielu placówek tego typu spotkała się ze zdecydowaną krytyką ze względu na złą organizację pracy, problemy kadrowe, co negatywnie wpływało na resocjalizację nieletnich przestępców. Zdarzało się także, że do domów pracy trafiały dzieci bez żadnego wyroku sądowego; przyczyną tego stanu rzeczy było przepełnienie domów dziecka. Placówki te zostały zlikwidowane w 1933 roku, gdy wszedł w życie nowy kodeks karny, który przewidywał powstawanie poprawczych kolonii pracy, funkcjonujących na innych zasadach[19].

Ryszard Kapuściński bardzo krytycznie wypowiadał się o rezultatach wychowawczego oddziaływania tego typu placówek na bezdomne dzieci:

> Komunizm zbudował Stalin przy pomocy bezprizornych. Miliony osieroconych, głodnych i bosych dzieci błąkało się po drogach Rosji. Kradli, co się dało. Stalin zamknął ich w internatach. Tam nauczyli się nienawiści, a kiedy dorośli, zostali ubrani w mundury NKWD. NKWD trzymało naród w zwierzęcym strachu. Ot, i masz komunizm[20].

Choć ideolodzy komunistyczni starali się ukazać szczególny stosunek okazywany w ZSRR najmłodszym obywatelom, to radziecka rzeczywistość daleka była od promowanej idylli[21]. Zakłady dla dzieci borykały się z wieloma problemami: lokalowymi i aprowizacyjnymi. Negatywnie odbijało się to na warunkach bytowych i stanowiło dla wychowanków zachętę do ucieczek. Brak właściwego jedzenia i odzieży oraz zły stan sanitarny prowadziły do wysokiej zachorowalności i śmiertelności. Wychowankowie domów dziecka i kolonii w listach do Nadieżdy Krupskiej skarżyli się na złe warunki życia: głodowe racje żywnościowe, brak ubrań, wszechobecny brud, mieszkanie w barakach po bydle. Pisali, że nie mają możliwości nauki ani pracy,

---

[18] Zob. A. Ball, *State Children…*, s. 235-236.

[19] Zob. А. А. Славко, *Трудовые дома для несовершеннолетних правонарушителей в России 1924-1933 годов*, „Вестник Челябинского государственного университета" 2009, № 16 (154), История, Выпуск 32, s. 62-65, [Internet:] http://www.lib.csu.ru/vch/154/009.pdf – 05 VII 2011.

[20] R. Kapuściński, *Imperium*, Warszawa 1996, s. 144.

[21] Zob. szerzej mój artykuł: A. Wrońska, *Idea szczęśliwego dzieciństwa w konfrontacji z radziecką rzeczywistością*, [w:] *Idea i komunikacja w języku i kulturze rosyjskiej*, red. A. Dudek, Kraków 2011, s. 111-117.

a wychowawcy są aroganccy i brutalni[22]. W liście od *bezprizornych* pojawiło się znamienne zdanie, uzasadniające potrzebę pozytywnego rozpatrzenia ich skarg i poprawy ich losu: „Мы ведь будем будущие строители коммунизма”[23]. Wobec skali problemu władze przychylnym okiem zaczęły spoglądać na inicjatywy społeczne, podobne w swych formach do tak krytykowanej przed laty dobroczynności. Skala zjawiska, szczególnie w dużych miastach, do których masowo przyjeżdżały dzieci z prowincji (na miejsce noclegu *bezprizorni* wybierali zniszczone budynki, piwnice, studzienki kanalizacyjne), była tak duża, że włóczący się bezdomni wywoływali strach wśród mieszkańców – łącząc się w szajki nierzadko zajmowali się kradzieżami i grabieżami. Często popadali w uzależnienie od alkoholu, a nawet kokainy[24]. Stosunek społeczeństwa do „dzieci ulicy” trafnie ujęła Aleksandra Dobrochotowa:

> Беспризорник считался врагом, социальным злом. Просивших хлеба гнали прочь, пойманных воришек жестоко избивали, случалось – забивали насмерть. Дети отвечали достойно, заражая своей злобой, голодом, сиротством. Угрюмые и злые, воришки и проститутки, наполовину дикие зверёныши, и всё же – дети, никогда не знавшие ни сказок, ни сверкания рождественской звезды[25].

W drugiej połowie lat dwudziestych rozpoczęto nowy etap walki z tą patologią: przyjęto dekrety precyzujące pojęcie *bezprizornosti* i środki jej likwidacji. Masowa kampania „wyłapywania” „dzieci ulicy” i umieszczania ich w domach dziecka przyniosła oczekiwane skutki: w ciągu roku liczba *bezprizornych* zmniejszyła się ze 105 tysięcy (1927) do 30-35 tysięcy (1928, dane dotyczą Rosji). Dzieci przekazywano pod opiekę rodzin, jednak naruszanie tam ich praw nierzadko prowadziło do pozbawienia rodziny zastępczej prawa do opieki nad dzieckiem. Pomoc oferowały także organizacje społeczne, np. leningradzkie towarzystwo „Przyjaciel dzieci” („Друг детей”, organizacja działała także w kilkudziesięciu guberniach), które prowadziło warsztaty, przygotowując tym samym podopiecznych do „socjalistycznego współzawodnictwa”.

---

[22] Zob. *Письма Н. К. Крупской о положении воспитанников детдомов, детприемников и сельхозколоний*, [w:] *Дети ГУЛАГа. 1918-1956. Документы*, составители: С. С. Виленский, А. И. Кокурин, Г. В. Атмашкина, И. Ю. Новиченко, Москва 2002, s. 165-174.

[23] „Przecież będziemy przyszłymi budowniczymi komunizmu”. Zob. *Ibidem*, s. 166.

[24] Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 93-101.

[25] „Bezprizorny uważany był za wroga, zło społeczne. Żebrzących o chleb przeganiano, złapanych złodziejaszków okrutnie bito, zdarzało się – że zatłukiwano ich na śmierć. Dzieci odpowiadały należycie – zarażając swoją złością, głodem, sieroctwem. Ponurzy i źli, złodziejaszki i prostytutki, na pół dzikie bestyjki, a wciąż jednak – dzieci, które nigdy nie znały ani bajek, ani migotania bożonarodzeniowej gwiazdy”. Zob. А. Доброхотова, *„Дети большой беды”. Опыт прошлого для настоящего и будущего*, [Internet:] http://www.moslit.ru/nn/0511/7.htm – 05 VII 2011.

Według oficjalnych szacunków, problem „dzieci ulicy” uległ minimalizacji w 1931 roku, gdy w domach dziecka przebywała najmniejsza liczba wychowanków od początku istnienia władzy radzieckiej[26].

Klęska nieurodzaju oraz rozkułaczanie w latach kolejnych (1932-1933) przyczyniły się bezpośrednio do ponownego wzrostu ulicznej *bezprizornosti*. Z kolei, w następnym roku miał miejsce spadek liczby bezdomnych dzieci[27]. W latach trzydziestych, w okresie wielkich czystek, szeregi *bezprizornych* zasiliły dzieci z rodzin represjonowanych[28]. W tym okresie walka z przestępczością, popełnianą przez nieletnich, prowadzona była w bezwzględny sposób. Rozporządzenie z 1935 roku nakazywało pociągać do odpowiedzialności karnej nieletnich, którzy ukończyli 12 lat[29]. Definitywnie skończył się czas, gdy do bezdomnych podchodzono ze współczuciem, próbując zrozumieć ich trudną sytuację życiową. Wyjaśniane to było niedopuszczalnością istnienia zjawiska *bezprizornych* dzieci, jak również przestępczości młodocianych w społeczeństwie socjalistycznym.

Duża skala zjawiska „dzieci ulicy” związana było także ze zmianą tradycyjnych wartości rodzinnych, wzrastającą częstotliwością rozwodów[30] i związków nieformalnych, które miały ugruntowywać wyzwolenie ze starych zasad rodzinnych,

---

[26] Towarzystwo zajmowało się głównie *beznadzornymi* dziećmi i pracą pozaszkolną. W ramach organizacji powstał nawet agitacyjny teatr, składający się z byłych *bezprizornych*. Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 103-113. W 1931 r. w RSFRR było 1475 domów dziecka, w których przebywało 105 561 wychowanków, w USRR odpowiednio 226 i 39318, w BSRR: brak danych, 3000. Zob. *Из справки ДТК ВЦИК о детской беспризорности*, [w:] *Дети ГУЛАГа...*, s. 176.

[27] Tylko w RSFRR pod koniec 1933 r. było 2045 domów dziecka z 241744 wychowankami. W latach 1933-34 przeprowadzono spis w 1241 domach dziecka. W jego wyniku okazało się, że sierotami jest 58,6 % wychowanków, 28,4 % to półsieroty, 10,9 % posiadało rodziców, a sytuacji rodzinnej 2,1 % dzieci nie udało się wyjaśnić. Zob. *Ibidem*, s. 176-177.

[28] Z kolei *Wielka Encyklopedia Radziecka* podaje, że dzięki intensywnej pracy powołanych instytucji skala *bezprizornosti* szybko się zmniejszała: w 1924 r. w domach dziecka miało znajdować się 280 tysięcy dzieci, w 1926 – 250 tysięcy, na przełomie 1927/1928 – tylko 159 tysięcy. Natomiast ostatni etap walki z tym zjawiskiem miał się zakończyć w połowie lat trzydziestych (czyli podczas wielkich czystek). Zob. Г. М. Миньковский, *op. cit.* Por. Е. С. Цыганова, *Детская беспризорность и безнадзорность в России: проблемы и пути решения*, [Internet:] http://kraspubl.ru/content/view/50/35/ – 19 IX 2011.

[29] Zob. *Постановление ЦИК и СНК СССР о мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних*, [w:] *Дети ГУЛАГа…*, s. 182-183. Catriona Kelly podała, że choć w latach 1935-39 spadła liczba bezdomnych dzieci, to stopniowo wzrastała liczba popełnianych przez nie przestępstw (głównie kradzieży i przestępstw na tle seksualnym). Co roku zwiększała się także liczba aresztów *beznadzornych* dzieci. Zob. C. Kelly, *op. cit.*, s. 230-231. Kelly zaznaczyła, że rozporządzenie „O likwidacji dziecięcej bezprizornosti i beznadzornosti” („О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности”, 1935), oprócz podkreślania konieczności zlikwidowania dziecięcej przestępczości i ulicznego chuligaństwa, wprowadzało zasiłki dla rodziców, mające ukrócić proceder porzucania dzieci. Akcentowano w nim także wagę higieny i wystarczającego materialnego zaopatrzenia instytucji dla dzieci. Zob. К. Келли, *Дети государства, 1935-1953*, пер. А. Захаров, „Неприкосновенный запас” 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/kk5-pr.html – 24 VI 2010.

[30] Liczba rozwodów sięgnęła szczytu w latach dwudziestych, trzykrotnie przewyższając wskaźnik rozwodów w Niemczech, 3,5 razy – we Francji i aż 26 razy w Anglii i Walii. W Moskwie na dwie „ceremonie ślubne” przypadał jeden rozpad związku. Zob. A. Ball, *The Roots…*, s. 264.

proklamowaną swobodę obyczajową i liberalizację życia płciowego. Na zmianę funkcjonalności rodziny duży wpływ wywarła kampania wzywająca kobiety do pracy – zaangażowanie kobiet w pracę produkcyjną w znaczący sposób zmieniło ich rolę społeczną. Kobieta jako aktywny podmiot produkcji nie mogła zajmować się już tylko wychowaniem dzieci i poświęcić im wystarczająco dużo czasu. W związku z tym obniżeniu uległ wychowawczy potencjał rodziny[31].

Subkultura *bezprizornych* stanowiła połączenie elementów kultury dziecięcej i kultury łagrowej. Od dawna była atrakcyjna dla dzieci – ze względu na możliwości samostanowienia o sobie i swoim życiu, wyobrażenia nieograniczonej wolności, samodzielności, podróżowania, rzekomych, czekających w przyszłości przygodach. Po rewolucji w znaczący sposób zwiększyło się oddziaływanie tej subkultury na dzieci wychowujące się w domu, m.in. ze względu na większą skalę zjawiska. Wpływ ten przejawiał się głównie w zmianach w języku, pojawieniu się swoistego żargonu, naśladowaniu zachowania młodocianych chuliganów. W tworzonych przez nich piosenkach znalazły odzwierciedlenie dręczące ich problemy i rozterki: samotność, poczucie opuszczenia, trudna dola pozbawiona rodzicielskich uczuć, wrażenia po pierwszych dokonanych przestępstwach. Utwory cechuje głęboki smutek, żal i pesymizm.

Когда мне было лет 12,
Когда скончался мой отец,
Не стал я матери бояться
И стал большой руки подлец.
По квартирам стал я шляться,
И стал водочку любить
Воровать я научился
И пошел по тюрьмам жить.
В первый срок сидел немного:
Четыре месяца всего.
Когда я вышел на свободу,
Я не боялся ничего[32].

---

[31] Zob. szerzej: J. Sadowski, *Rewolucja i kontrrewolucja obyczajów: rodzina, prokreacja i przestrzeń życia w rosyjskim dyskursie utopijnym lat 30. i 40. XX wieku*, Łódź 2005.

[32] „Kiedy miałem 12 lat, / Kiedy umarł mój ojciec, / Nie zacząłem się bać matki / Ale stałem się wielkim łajdakiem. / Zacząłem się szlajać po mieszkaniach / I zacząłem wódeczkę lubić / Nauczyłem się kraść / I poszedłem mieszkać po więzieniach. / W pierwszym wyroku dostałem niewiele: / Wszystkiego cztery miesiące. / Kiedy wyszedłem na wolność, / Nie bałem się niczego". Zob. В. Ф. Лурье, *От беспризорничества и хулиганства – к блатной субкультуре*, [Internet:] http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/GULAG/Lurie.html – 05 VII 2011.

Problemy *bezprizornosti* znajdowały się w centrum zainteresowania pisarzy[33] oraz twórców filmowych, o czym świadczą popularne produkcje. Oprócz słynnej ekranizacji *Republiki Szkid* (*Республика Шкид*), wspomnieć należy o pierwszym radzieckim filmie dźwiękowym w reżyserii Nikołaja Ekka, *Путёвка в жизнь* (1931, w Polsce wyświetlany w okresie międzywojennym pt. *Bezdomni*). Film zyskał ogromną popularność w ZSRR i za granicą, także do dziś cieszy się wielkim uznaniem widzów[34]. Przedstawia dramatyczną historię procesu resocjalizacji nieletnich w komunie pracy w pierwszych latach władzy radzieckiej. Placówka powstaje dla najbardziej niepokornych dzieci, ciągle podejmujących ucieczkę z domów dziecka. W zamierzeniu wychowawców dawni bezdomni mieli zdobyć zawód i zarabiać na życie ciężką pracą. Jednak w praktyce ten plan okazał się trudny do wykonania, głównie ze względu na głęboko zakorzenione nawyki przestępcze wychowanków i ich przyzwyczajenie do hulaszczego trybu życia. Dzięki postawie kierownika komuny, który od samego początku obdarza chłopców zaufaniem, traktuje ich jak równych sobie, pozostawiając możliwość wyboru drogi życiowej, wychowankom udało się stać częścią kolektywu. Zasadność prowadzonej pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej potwierdza zbudowanie przez dawnych *bezprizornych* linii kolejowej łączącej ich komunę z miastem.

1.3. Okres wojenny i powojenny

Zjawisko *bezprizornosti* stało się szczególnie widoczne podczas Wielkiej Wojny Ojczyźnianej. *Bezprizornymi* stawały się dzieci osierocone przez zabitych czy zmarłych rodziców lub rozłączone z krewnymi. Zaczęły one zamieszkiwać stacje kolejowe, rynki, opuszczone budynki i nieużywane piwnice. Niektóre z bezdomnych czy osieroconych dzieci były tak małe lub tak długo pozostawały w podróży, że dla nich utrata stałego domu oznaczała utratę tożsamości. Nie pamiętały swoich nazwisk, rodzin ani daty urodzenia. Ich rzeczywistością była ulica, gdzie bieg życia wyznaczały możliwości zdobycia jedzenia, z reguły poprzez kradzież i żebraninę.

Istotnym tematem dyskursu władzy z okresu lat wojennych było silne pragnienie ratowania dzieci przed hitlerowskim najeźdźcą i zapewnienia im schronienia, domu

[33] Zob. szerzej: Rozdział VI (podrozdział *Problem bezprizornosti w literaturze dla dzieci*) niniejszej rozprawy.
[34] Zob. szerzej: Р. Юренев, *Путевка в жизнь*, „Советский экран”, июнь 1981 года (№ 11), [Internet:] http://www.kino-teatr.ru/kino/art/kino/2175/ – 14 I 2012.

i wybawienia w kolektywnej radzieckiej rodzinie. Bezdomne i włóczące się dzieci uważano za niewinne ofiary agresji, pragnące powrócić do szczęśliwego radzieckiego dzieciństwa. Jednakże pod koniec wojny pojawił się całkowicie odmienny dyskurs: rzadziej podkreślano potrzeby poszczególnych dzieci, a bardziej potrzebę pozbycia się tego problemu, co czyniono za pomocą odpowiednich rozporządzeń. Obecność bezdomnych dzieci na ulicach stawała się źródłem zakłopotania dla władz, które chciały zapomnieć o wojennych traumach. Ponadto, bezdomne dzieci nie pasowały do kreowanego wizerunku zwycięskiego supermocarstwa, ponieważ nie dawały szans, że staną się w przyszłości budowniczymi socjalizmu i jego gwarantami[35]. Te dwa przeciwstawne podejścia do problemu bezdomnych dzieci były charakterystyczne dla wojennego i powojennego dyskursu ideologicznego:

> The extreme emphasis on swift social and physical rehabilitation of children precluded the successful integration of many traumatizes children, while their removal from mainstream society pathologized them further. Enacting either idealized softness or brutal rigidity, both policies and popular attitudes towards street children ignored and denied the full existence of war-related trauma and the uniqueness of a society in post-war conditions (…)[36].

Władze wydały szereg dokumentów mających na celu redukcję skali tej patologii[37]. W 1943 roku stworzono specjalne jednostki przy Komisariacie Spraw Wewnętrznych w celu ukierunkowania wysiłków podjętych dla zwalczania bezdomności i włóczęgostwa dzieci. Wspomnianym działaniom towarzyszyło pojawienie się kilkuset postanowień i rozporządzeń na ten temat w latach 1944-1945. Przeprowadzono około 7 tysięcy obław mających na celu wyłapanie włóczących się

---

[35] Zob. J. Fürst, *Between Salvation and Liquidation: Homeless and Vagrant Children and the Reconstruction of Soviet Society*, "The Slavic and East European Journal" 2008, Vol. 86, № 2, s. 232-233. Na temat prac badających radziecką politykę względem dzieci, także „dzieci ulicy" zob. *Ibidem*, s. 235, przypis 2.

[36] „Ekstremalny nacisk na szybką społeczną i fizyczną rehabilitację dzieci stał na przeszkodzie udanej integracji wielu dzieci, które doświadczyły traum, a ich usunięcie z głównego nurtu społeczeństwa dalej je naznaczało. Odgrywana albo wyidealizowana łagodność lub brutalna sztywność, zarówno polityki jak i popularnych postaw wobec «dzieci ulicy» ignorowała i odmawiała pełnego istnienia urazów związanych z wojną i wyjątkowości społeczeństwa w warunkach powojennych". Zob. *Ibidem*, s. 234.

[37] Rada Komisarzy Ludowych ZSRR w 1942 r. przyjęła uchwałę poświęconą sierotom. Przewidywano w niej poszerzenie sieci zakładów dziecięcych, ich szybkie zaopatrzenie, a także rozwiązanie kwestii powrotu dzieci do rodzin. Zob. Г. М. Миньковский, *op. cit.* Z kolei rozporządzenie „O zaostrzeniu środków walki z dziecięcą bezprizornostią, beznadzornostią i chuligaństwem" („Об усилении мер борьбы с детской беспризорностью, безнадзорностью и хулиганством") zakładało powstawanie, obok kolonii pracy dla skazanych dzieci, wychowawcze kolonie pracy dla dzieci w wieku 11-16 lat. Kierowano do nich dzieci, które systematycznie łamały porządek społeczny lub zajmowały się wybrykami chuligańskimi. Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 117. W późniejszych latach dzieci łamiące prawo, skłonne do ucieczek czy włóczęgostwa kierowano do szkół specjalnych.

dzieci. Według raportu Komsomołu z 1943 roku niemal 190 tysięcy dzieci straciło jakiekolwiek związki ze swoimi rodzinami. W latach 1943-1946 lokalne władze zarejestrowały ponad milion bezdomnych dzieci, a tylko w 1944 roku przez punkty zbiorczo-rozdzielcze przeszło prawie 350 tysięcy nieletnich włóczęgów. Głód z lat 1946-47 znacznie podniósł ich liczbę; z kolei we wczesnych latach pięćdziesiątych nastąpiła poprawa w tej dziedzinie, jednak już w 1956 roku prawie 100 tysięcy bezdomnych i włóczących się dzieci przeszło przez centra przyjęć. Retoryka ocalenia konstruowana przez radziecką propagandę, pokazującą wysiłki na rzecz uczynienia możliwym powrotu do rodziny i społeczeństwa rzesz osieroconych dzieci, spotkała się z oporem rosnącej armii bezdomnych, włóczących się dzieci, które zarabiały na życie żebraniną i kradzieżą. Ich tułaczej egzystencji sprzyjał wojenny i powojenny chaos, jaki ułatwiał podróżowanie. Jak napisała Juliane Fürst, obecność bezdomnych dzieci na ulicach stwarzała i podsycała ogólny niepokój związany z wpływem wojny na młodą generację[38]. Ponadto, rzesze małych włóczęgów poddawały w wątpliwość ideę szczęśliwego dzieciństwa, tak pieczołowicie propagowaną przez ideologów:

> The creation of the myth of the „happy Soviet childhood" and the centrality of Stalin's image as a father to all Soviet children were important pre-requisites for the practices of exclusion and excision. The existence of homeless children roaming the streets and the railways placed a question mark over both the reality of happiness and the efficiency of Stalinist paternalism, evoking not only pity but also doubt in the mind of Soviet citizens[39].

Beznadzorne dzieci, które opuszczały rodziny, wybierając życie na ulicy, a tym samym – wolność od ogólnie przyjętych zasad i norm, nieświadomy nonkonformizm, stanowiły zagrożenie dla stabilności radzieckiego systemu, ponieważ podważały solidność i trwałość instytucji rodziny socjalistycznej. Ponadto, urok ulicy i utrzymywanie się z drobnych kradzieży zdawały się być atrakcyjne nawet dla dzieci objętych zasięgiem radzieckiego systemu edukacyjnego. O skali problemu przekonują dane z 1945 roku, gdy uczniowie stanowili już ponad 50 % wszystkich *beznadzornych* w Moskwie. Subkultura „dzieci ulicy" naruszała tworzoną przez dziesięciolecia potęgę systemu, ponieważ unikała tego, co radzieckie: dzieci poruszały się w przestrzeni

---

[38] Zob. J. Fürst, *op. cit.*, s. 239-258.

[39] „Tworzenie mitu «szczęśliwego radzieckiego dzieciństwa» i znajdujący się w centrum wizerunek Stalina jako ojca wszystkich radzieckich dzieci były ważnymi warunkami wstępnymi dla praktyki wykluczenia i usunięcia. Istnienie bezdomnych dzieci włóczących się po ulicach i stacjach kolejowych stawiało pod znakiem zapytania zarówno rzeczywistość szczęścia, jak i skuteczność stalinowskiego paternalizmu, wywołując nie tylko współczucie, ale także wątpliwości w umysłach radzieckich obywateli". Zob. *Ibidem*, s. 254.

niepodlegającej kontroli, angażowały się w nie-radziecką aktywność, otwarcie lub bezwzględnie opierały się radzieckim normom i wartościom oraz tworzyły alternatywną kulturę[40].

Wobec rosnącej przestępczości wśród nieletnich władze zaczęły stosować politykę twardej ręki, np. za kradzież groziła kara kilkuletniego pobytu w kolonii pracy dla młodzieży. Wzrost przestępczości związany był z ciężką sytuacją bytową: brakiem podstawowych produktów spożywczych, odzieży, obuwia. Do przestępstw najczęściej popełnianych przez dzieci i młodzież należały kradzieże i grabieże, wzrosła także liczba gwałtów i wybryków chuligańskich. Podczas wojny zadanie wykorzenienia przestępczości wśród nieletnich powierzono głównie milicji. Dzieci do 14 lat, rodziców których nie udało się zlokalizować, kierowane były do placówek dla dzieci, starsze dzieci – do szkół przyfabrycznych lub do pracy w fabryce lub kołchozie. Oprócz kolonii pracy powstawały poprawcze kolonie pracy, a od 1943 roku w NKWD działał specjalny oddział poświęcony walce ze zjawiskami dziecięcej *bezprizornosti* i *beznadzornosti*. Jego agendy przejęły od Gułagu zarząd w izbach rozdzielczych i koloniach pracy dla nieletnich[41].

O pozytywnym oddziaływaniu na wychowanków radzieckich placówek dla młodych przestępów miał świadczyć szeroko nagłaśniany przez propagandę czyn Aleksandra Matrosowa – byłego *bezprizornego*. Podczas wojny zakrył on swoim ciałem niemiecki karabin maszynowy: zginął, ale swoim poświęceniem uratował kolegów z oddziału. Został uznany za Bohatera Związku Radzieckiego i stał się propagandowym dowodem na możliwość resocjalizacji młodocianego przestępcy i przekształcenia go w porządnego, a nawet heroicznego członka społeczeństwa radzieckiego[42].

Problem *bezprizornosti* lat wojennych podnosi autobiograficzna opowieść o dzieciństwie napisana przez Anatolija Pristawkina *Nocowała ongi chmurka złota* (*Ночевала тучка золотая*). Utwór prezentuje egzystencję w koczowniczej rzeczywistości wychowanków sierocińca – bliźniąt Kuźmionyszów, którzy podczas wojny zostali ewakuowani na syty i bezpieczny Kaukaz. Ich wcześniejsze życie w podmoskiewskim domu dziecka przypominało walkę o przetrwanie w łagrze: oprócz głodu musieli zmagać się z okrucieństwem nieletnich przestępców. Mimo iż bohaterami

---

[40] W każdym kwartale w pociągach w Rosji zatrzymywano ok. 70 tysięcy bezdomnych i włóczących się dzieci. Życie w pociągu było atrakcyjne, ponieważ ciągły ruch zapewniał schronienie przed lokalną policją oraz dawał szanse na żebranie i kradzież. Zob. *Ibidem*, s. 248.

[41] Zob. Е. Ф. Кринко, *Детство военных лет (1941-1945 гг.): проблемы и перспективы изучения*, [Internet:] http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2006.4/363/krinko2006_4.pdf – 13 III 2011.

[42] Zob. J. Fürst, *op. cit*., s. 239.

opowieści są dzieci, wydają się one być już dorosłe, co świadczy o wyraźnym śladzie, jaki na ich psychice wywarła wojna oraz brak rodzicielskiej uwagi i ciepła. Jak napisała Urszula Trojanowska:

> Chłopcy są sierotami „od urodzenia”: nie utracili swego DOMU, przyszli na świat już poza nim, w przestrzeni bezdomności, na ziemi jałowej, w której zakorzenienie nie jest możliwe. Bezdomność stanowi dla nich stan niejako naturalny, to jedyna znana i zrozumiała „forma” życia”[43].

Jednak i na Kaukazie wrogość otoczenia sprawia, że Sasza i Kola czują się intruzami, ciągle nie mogą znaleźć swojego miejsca. Namiastkę domu będącego bezpieczną przestrzenią próbuje im stworzyć nauczycielka; dzięki niej jakby ponownie rodzą się dla świata, przypominają sobie o tym, że są dziećmi. Przybrana matka nie potrafi jednak sprostać nowym obowiązkom i po śmierci Saszy z rąk Czeczeńców ucieka, czym pozbawia drugiego z braci nie tylko nowego domu i matki, ale także motywacji do walki o przetrwanie. Ocalały Kola zaczyna swoją tułaczkę od początku. U. Trojanowska podkreśliła niemożność znalezienia emocjonalnego oparcia w domu opartym na nietrwałych fundamentach:

> W życiu bohaterów „raj utraconego dzieciństwa” nie istnieje, gdyż pozbawiono ich dzieciństwa w ogóle. Namiastka raju, jaką staje się górski dom na Kaukazie, nie posiada cech trwałości, a pozbawiona związku z transcendencją budzi niepokój. W rzeczywistości szybko odchodzi w niepamięć, wywołując jeszcze większą tęsknotę[44].

W Rosji Radzieckiej bezdomne dzieci stopniowo usuwano z publicznego widoku i zbiorowej świadomości. Oficjalna propaganda nie mogła sobie pozwolić na ujawnienie słabości, jaką bez wątpienia było istnienie tego negatywnego, masowego zjawiska społecznego (według szacunków łączna liczba *bezprizornych* i *beznadzornych* dzieci w pierwszych latach powojennych zbliżała się do 3 milionów[45]). Rozpowszechniana, oficjalna wersja głosiła, że dzięki podejmowanym przez władze działaniom w ZSRR „praktycznie nie było” problemu dziecięcej *bezprizornosti*. Bezdomne i popełniające przestępstwa dzieci istniały tylko jako przedmiot uwagi

---

[43] U. Trojanowska, *Archetyp domu w dwudziestowiecznej literaturze rosyjskiej: Lidia Czukowska, Jurij Trifonow, Anatolij Pristawkin*, Kraków 2008, s. 121. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 119-149.
[44] *Ibidem*, s. 146.
[45] Dzieci uciekały z rodzinnych domów i domów dziecka, w których panowała bieda, w poszukiwaniu lepszego losu. Szeregi *bezprizornych* zasilali także uciekinierzy ze szkół fabrycznych i rzemieślniczych, dzieci, które próbowały odnaleźć rodziców lub po prostu szukały przygód. Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 126.

milicji lub jako poddani pomyślnej resocjalizacji bohaterowie oficjalnej ikonografii[46]. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych władze podjęły szereg działań profilaktycznych w celu niedopuszczenia do zwiększenia problemu *beznadzornych* dzieci: pomagano ubogim rodzinom, samotnym matkom, powołano instytucję szkolnych inspektorów, zwiększono profilaktyczną kontrolę ze strony milicji nad dziećmi zagrożonymi patologią. Oficjalna propaganda rugowała ten wstydliwy problem ze świadomości społecznej, zapewniając o całkowitej redukcji tego masowego środowiska dewiacyjnego w imię pomyślnej realizacji mitu o szczęśliwym radzieckim dzieciństwie[47]. Obok negowania istnienia problemu wewnątrz kraju, radzieccy działacze pedagogiczni w swoich artykułach podnosili zjawisko intensywnego wzrostu przestępczości wśród nieletnich w krajach kapitalistycznych[48].

1.4. Współczesna Rosja

Lata dziewięćdziesiąte to początek kolejnej odsłony tego dręczącego Rosję dramatu. Zjawisko *bezprizornych* nadal nie stało się reliktem przeszłości, głównie ze względu na przekształcenia gospodarcze i społeczne w latach dziewięćdziesiątych, skutkujące kryzysem rodziny i zmianą systemu wartości. Przekształcenia polityczno-społeczne lat dziewięćdziesiątych przyczyniły się do wyraźnej niestabilności społecznej. Wiele rodzin nie potrafiło przystosować się do nowych realiów, dlatego współczesnych *bezprizornych* można nazwać ofiarami transformacji i osłabnięcia pozycji rodziny[49].

---

[46] Zob. J. Fürst, *op. cit.*, s. 255. Zob. także: К. Келли, *Дети государства…*.

[47] Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 147; C. Kelly, *op. cit.* s. 230-232. „Обеспечить счастливое детство каждому ребенку – одна из наиболее важных и благородных задач строительства коммунистического общества". („Zapewnienie szczęśliwego dzieciństwa każdemu dziecku – to jedno z najważniejszych i najszlachetniejszych zadań budowy społeczeństwa komunistycznego"). Zob. *Программа КПСС. – XXII съезд КПСС*, Стеногр. Отчет, т. III, Москва 1962, s. 301. Podaję za: Н. Ф. Гендрик, *Организация воспитательной работы с подростками в культурно-просветительных учреждениях*, [w:] *Коммунистическое воспитание подрастающего поколения и предупреждение правонарушений несовершеннолетних*, Рига 1963, s. 87. Negatywnym przykładem walki ze zjawiskiem tzw. trudnych dzieci były domy poprawcze w NRD, w której ster oświaty trzymała wszechwładna minister Margot Honecker. Zakłady te były postrachem młodzieży, porównywano je nawet do obozów koncentracyjnych. Można było do nich trafić np. za wagarowanie lub bycie dzieckiem dysydenta. Dzieci były w nich lżone, bite i gwałcone, a ogół metod nazywano „terapią szokową". Do dziś barbarzyństwa względem dzieci nie zostały rozliczone. Zob. B. T. Wieliński, *Wychowawczyni narodu*, „Wysokie obcasy", 11 XII 2010, Nr 49 (602), s. 10-17.

[48] Zob. Г. Я. Клява, *Благородная задача общества строителей коммунизма*, [w:] *Коммунистическое воспитание…*, s. 9.

[49] Gwałtowne zmiany niemal wszystkich aspektów życia po rozpadzie ZSRR doprowadziły do ekopsychologicznej katastrofy ludności Rosji. Problem ten przejawia się m.in. w znaczącym obniżeniu średniej długości życia, zwiększeniu przypadków rozstrojów nerwowych, stanów depresyjnych

W styczniu 2004 roku wicepremier Galina Karierowa stwierdziła, że ponad połowa z 30 milionów rosyjskich dzieci żyje poniżej progu ubóstwa, zaś 17 milionów dzieci (56 %), wychowywanych jest w rodzinach, w których średni dochód na osobę znajduje się poniżej minimum socjalnego. Powyższe dane przekonują o wielostronnym zagrożeniu dzieciństwa we współczesnej Rosji[50].

Do zwiększającej się liczebności dewiacyjnych środowisk dziecięcych przyczynia się wzrost liczby rodziców, którzy w nienależyty sposób wypełniają swoje obowiązki wychowawcze[51]. Wychowanie rodzinne w dużym stopniu determinuje system potrzeb i motywacji dorosłego człowieka, jego samoocenę, recepcję otaczającego świata i możliwości adaptacyjne do środowiska. W przypadku niespełnienia tych zadań rodzina staje się jednym ze źródeł kryzysu wychowawczego: wychowanie oparte o deficyt wartości, bez ogólnie uznanych i szanowanych wartości, norm i wzorców staje się skrajnie trudne, wręcz niemożliwe. Dysfunkcyjne rodziny, zmagające się z problemem alkoholizmu i bezrobocia, nie są w stanie stworzyć zdrowego środowiska wychowawczego dla dzieci. Brak pozytywnych kontaktów emocjonalnych z rodzicami wpływa na wzmocnienie antyspołecznych tendencji w zachowaniu dzieci. Pochodne radykalnych reform gospodarczych: kryzys rodziny, spadek jej wychowawczego potencjału, nasilenie konfliktów lub dewiacji przekładają się na łamanie praw dziecka. Rodzice nie mają także czasu, chęci czy umiejętności, by rozmawiać z dziećmi i poświęcić im należytą uwagę. Problem ten dotyczy przede wszystkim dzieci z rodzin ubogich, rodzice których są zazwyczaj słabo wykształceni,

---

i masowym zestresowaniu społeczeństwa. Ściśle powiązane jest to także z przewlekłymi chorobami i zwiększoną agresywnością. Zob. Г. Г. Аракелов, *Психическое здоровье подрастающего поколения формируется только через нормализацию экопсихологии семьи*, [w:] *IV Международный конгресс «Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья»*, Киров 22-24 сентября 2009 г., s. 29-31. O ujemnym bilansie rosyjskiej transformacji przejawiającym się w kryzysie w dziedzinie demograficznej, katastrofie w służbie zdrowia i kryminalizacji systemu stosunków społecznych zob. M. Bybluk, *Przemiany demokratyczne edukacji w Rosji,* Kraków 2003, s. 15-17 i 100-102.

[50] Wielkim dramatem Rosji jest także niewydolna opieka nad dziećmi upośledzonymi umysłowo, które umieszcza się w specjalnych zakładach odosobnienia, pozbawiając prawa do wolności, edukacji i życia w rodzinie. Często są one trzymane w warunkach urągających ich godności, przy czym nie czynione są żadne starania w celu pobudzenia ich rozwoju. Inne dewiacyjne procedery w krajach byłego ZSRR, w które wciągane są najmniejsze dzieci, polegają na handlu dziećmi do adopcji. Zajmują się tym głównie prostytutki, które celowo zachodzą w ciążę ze swoimi „klientami", aby sprzedać nowo narodzone dziecko, przemycane następnie na Zachód. Urodzone w ten sposób niemowlęta nie figurują w żadnych urzędowych kartotekach, dzięki czemu nie ma podstaw do zgłoszenia zaginięcia dziecka. Zob. S. Karczewski, K. Warecki, *Dzieci bez dzieciństwa*, Szczecinek 2004, s. 17-18 i 97-98.

[51] O skali problemu rodziców zaniedbujących dzieci oraz placówkach ukierunkowanych na społeczną rehabilitację nieletnich zob. *Сиротство, безнадзорность, правонарушения детей в России. Профилактика безнадзорности несовершеннолетних*, „Демоскоп Weekly", 19 мая-1 июня 2003, № 113-114, [Internet:] http://demoscope.ru/weekly/2003/0113/analit01.php – 06 X 2011.

często niezaradni, a także dzieci z rodzin niepełnych, w których nierzadkie są sytuacje konfliktowe. Pochodzące z takich rodzin dzieci większość czasu spędzają na ulicy, gdzie łatwo dostać się pod wpływ grup przestępczych. Niepełne rodziny[52] to bardzo częste zjawisko we współczesnej Rosji, a brak jednego z rodziców znacząco utrudnia proces socjalizacji dzieci. Skutkuje to nasilaniem się dezadaptacji nieletnich i powiększaniem się dziecięcych i młodzieżowych grup dewiacyjnych: *bezprizornych* i *beznadzornych*.

Brak oparcia dzieci w domu rodzinnym, spadek wychowawczego potencjału rodziny wskutek nasilenia stanów depresyjnych rodziców (szczególnie matki), konfliktów lub dewiacji, dewaluacja tradycyjnych wartości będących normatywnymi punktami orientacyjnymi – to kolejne przyczyny masowego rozprzestrzenienia się antyspołecznych form zachowania wśród dorastającego pokolenia. Szeregi „dzieci ulicy" zasilają uciekinierzy z domów, w których panuje pijaństwo, przemoc fizyczna[53] i seksualna (włącznie z wynajmowaniem dzieci do usług seksualnych) czy narkomania[54]. Mimo iż przeważająca większość „dzieci ulicy" posiada rodziców, to problem stanowi brak kontaktu z nimi lub opiekunami[55]. Urszula Trojanowska słusznie zauważyła: „Dom – «miejsce własne» człowieka chroni go przed niebezpieczną, często wrogą rzeczywistością"[56]. Jednak dom nie jest azylem bezpieczeństwa dla dziecka, które z przymusu wybiera sierocy los. Z opisywanymi patologiami jest zatem

[52] Badacze alarmują, że zauważalny jest związek między wychowywaniem dzieci w niepełnej rodzinie a niższymi ocenami tych dzieci w szkole, demonstrowanym przez nich wyższym poziomem agresji, większą podatnością na choroby, dalszym nieudanym życiem. W przypadku dzieci z rodzin niepełnych większe jest prawdopodobieństwo zaangażowania się w dorosłym życiu w związek, który zakończy się rozwodem, co spowodowane jest brakiem wzorca relacji małżeńskich, a przez to – możliwości kształtowania kultury uczuć i relacji właściwych dla męża i żony. Zob. szerzej: О. В. Ладыкова, М. С. Пылунина, *Влияние типа семьи на самооценку, агрессию и тревожность подростков*, [w:] *IV Международный конгресс…*, 139-141.

[53] Problemy przemocy w rodzinie dopiero od niedawno są szeroko omawiane, przed latami dziewięćdziesiątymi stanowiły przedmiot tabu. Pojedyncze przypadki, które przedostawały się do środków masowego przekazu, przedstawiane były jako sprawy maniaków i kryminalistów. Dopiero po zmianie systemu społeczeństwo zaczęło sobie uświadamiać katastroficzne rozmiary tej patologii. Szerzej na temat form przemocy wobec dzieci oraz profilaktyki problemu zob. Ю. А. Клестова, *О мерах по профилактике правонарушений, совершаемых на семейно-бытовой почве. Адаптация жертв насилия, в том числе женщин и детей*, [w:] *IV Международный конгресс…*, s. 7-9.

[54] Na temat różnego rodzaju uzależnień dzieci i młodzieży (w tym także od gier komputerowych, Internetu i hazardu), czynników ryzyka, możliwościach profilaktyki i leczenia uzależnień zob. *Проблемы патологической зависимости у детей и подростков*, [w:] *IV Международный конгресс…*, s. 32-59.

[55] Zob. *Bezprizorni*, „Newsweek Polska" 2002, nr 41/02, [Internet:] http://swiat.newsweek.pl/bezprizorni,25466,1,1.html – 21 VI 2010. O głębokim kryzysie rodziny świadczą następujące dane: 36,2 % *bezprizornych* żyło w pełnych rodzinach, 52,6 % – w niepełnych (w 42,4 % w rodzinie była tylko matka, a w 10,2% – tylko ojciec). Żadnych krewnych nie posiadało 1,9 % *bezprizornych*, a 9,3 % mieszkało z krewnymi. Zob. А. Арефьев, *Что гонит детей на улицу?*, „Демоскоп Weekly", 19 мая-1 июня 2003, № 113-114, [Internet:] http://demoscope.ru/weekly/2003/0113/tema09.php – 26 II 2012.

[56] U. Trojanowska, *op. cit.*, s. 21.

powiązany problem społecznego sieroctwa: dziecko staje się sierotą, mimo iż jego rodzice żyją. Wskutek nienależytej realizacji funkcji socjalizacyjnej rodzi się dysfunkcja w postaci *beznadzornosti*. Ucieczka z domu jest jej najpełniejszą i najbardziej typową formą. Stanowi ona sposób ratunku przed amoralnym stylem życia, przemocą fizyczną, psychiczną i seksualną ze strony rodziców czy opiekunów, jak również przed obciążeniem psychicznym, spowodowanym niespełnieniem przez dziecko oczekiwań rodziców o idealnym potomku.

Mali bezdomni nierzadko przystają do zorganizowanych grup przestępczych, gdzie są angażowani do handlu używkami, pornografii i prostytucji[57]. Stanowią potężne źródło zasilające domy poprawcze. Z ich grona rekrutowani są członkowie grup radykalnych i terrorystycznych. Brak środków do egzystencji zmusza ich do żebrania i kradzieży. Oprócz nielegalnych sposobów zdobywania środków na życie, zarabiają zbieraniem butelek, makulatury, metalu, przewozami towarów, sprzątaniem, wynoszeniem śmieci, myciem samochodów czy nocnym pilnowaniem punktów handlowych[58]. Taki tryb życia negatywnie odbija się na ich zdrowiu, rozwoju psychologicznym i socjalizacji.

Bezprizorni najczęściej łączą się w grupy, a niektórzy już w wieku kilkunastu lat posiadają nawet swoje strefy wpływów. Cechuje ich podporządkowanie nieformalnym prawom grupy, wytrwałość, aktywność i solidarność grupowa. Wyraźnie i szczerze wyrażają swoje emocje. Przynależność do grup destruktywnych i przestępczych może być wyjaśniana poczuciem alienacji jednostki, żywionym przez nią przekonaniem, że pewne obszary świata (tu: środowisko rodzinne i szkolne) są obce, nie dają wsparcia i nie pozwalają na realizację potrzeb. W związku z tym, poszukiwane jest środowisko, jakie zniesie owo poczucie wyobcowania i zapewni pożądane wsparcie[59]. Agresja to jeden z zabiegów integrujących grupę; w grupach *bezprizornych* i *beznadzornych*

---

[57] Zob. A. Арефьев, *Образ жизни бездомного*, „Демоскоп Weekly”, 19 мая-1 июня 2003, № 113-114, [Internet:] http://demoscope.ru/weekly/2003/0113/tema05.php – 22 VI 2010. Według danych organizacji społecznej „Dzieci – przyszłość Rosji” („Дети – будущее России”) z 2004 r., co roku w Rosji bez wieści ginęło ponad 30 tysięcy dzieci i nastolatków, a od roku 2000 zarejestrowano prawie 200 przypadków handlu dziećmi. Zob. *Ежегодно в России пропадает более 30 тысяч детей*, [Internet:] http://www.newsru.com/russia/20oct2004/statistika.html – 22 VI 2010. O sytuacji współczesnych *bezprizornych* opowiada książka Siergieja Wołkowa *Dzieci pustki* (*Дети пустоты*).

[58] Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 168 i 172.

[59] Zob. Z. Majchrzyk, *Nieletni, młodociani, dorośli zabójcy i mordercy. Gdzie kończy się norma a zaczyna patologia*, Warszawa 2004, s. 113. Viktor Tarnavskyi przytoczył dane, z których wynika, że pod koniec lat dziewięćdziesiątych ponad 60 % młodych ludzi nie czuło się bezpiecznie na ulicach swoich miast. W związku z tym agresywną postawę nastolatków rozpatrywać należy nie tylko jako środek obrony własnej, ale także jako „metoda przetrwania” w agresywnym środowisku. Zob. V. Tarnavskyi, *Dzieci swoich czasów. Ruchy młodzieżowe w Rosji a zmiany kulturowe po upadku ZSRR*, Warszawa 2007, s. 75.

hierarchię budowano i buduje się nadal na powiązanej z nią sile fizycznej. Jak podkreślił Zdzisław Majchrzyk, wypełnia ona w nieformalnej grupie szereg funkcji:

> Agresja/przemoc manifestowana przez członków grupy pojawia się, bo jest wymagana dla podkreślenia własnego statusu w grupie (większa brutalność wyższy status) i stanowi sposób kontroli hierarchii wewnątrz grupy, a także zapewnia podporządkowanie innych i wyznacza reputację własnej grupy[60].

Środowisko *bezprizornych* ukazuje wstrząsający film dokumentalny *Dzieci z Leningradzkiego* (w reżyserii Hanny Polak i Andrzeja Celińskiego. Film był nominowany do Oscara w 2005 roku). W wywiadzie radiowym reżyserka stwierdziła: „This film is more than a film about the homeless children of Moscow. It is about the consequences of abandoning our humanity”[61]. Dokument odwołuje się w tytule do Dworca Leningradzkiego w Moskwie, który zamieszkują nastoletni *bezprizorni*. Warto zwrócić uwagę na stosunek otoczenia do analizowanego środowiska dewiacyjnego. Moskiewscy milicjanci w omawianym filmie stosują przemoc wobec *bezprizornych*, traktują ich przedmiotowo. Zabiegani podróżni metra obojętnie mijają okupujące przejścia podziemne „dzieci ulicy”. Brak uwagi i reakcji dorosłych prowadzi do przekształcenia się małego sieroty lub dziecka zaniedbywanego przez opiekunów w *bezprizornego*, nastoletniego bezdomnego. Następnym krokiem jest często przystanie do grupy przestępczej, wejście w kontakt z używkami i zachowania destrukcyjne.

Pod koniec 2002 roku, a więc po kilkunastu latach od początku transformacji systemowej, wedle różnych szacunków, *bezprizornych* było od kilkuset tysięcy do nawet ponad dwóch czy trzech milionów[62].

Omawiane zjawisko zagraża normalnemu rozwojowi państwa, który zależy m.in. od zdrowia fizycznego, wychowania moralnego i wykształcenia dorastającego pokolenia. Tymczasem, wielu *bezprizornych* ma chroniczne problemy ze zdrowiem,

---

[60] *Ibidem*, s. 112.

[61] „Ten film to więcej niż film o bezdomnych dzieciach w Moskwie. Opowiada on o konsekwencjach rezygnacji z naszego człowieczeństwa”. Zob. Hanna Polak, on National Public Radio, Feb. 2005, [w:] *The Children of Leningradsky*, [Internet:] http://www.childrenofleningradsky.com/ – 05 VII 2011.

[62] Według danych Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Rosji w 2004 r. liczba *bezprizornych* wahała się pomiędzy 500 tysiącami a 2,5 milionów. Zob. *Ежегодно в России*... Maksymalne szacunki w 2002 r. wskazywały liczbę 3-5 milionów *bezprizornych* (dane przewodniczącego Komitetu Rady Federacji ds. Bezpieczeństwa i Obrony), minimalne natomiast – 100-500 tysięcy *bezprizornych* i *beznadzornych* dzieci (dane Ministerstwa Edukacji). Zob. Г. И. Климантовая, Т. А. Федотовская, *op. cit*. Por. *Liczba bezdomnych dzieci w Rosji*, [Internet:] http://www.growup.info/pl/need_41.php – 07 VIII 2008

także psychicznym[63]. Środowisko „dzieci ulicy" sprzyja formowaniu jednostek nieprzystosowanych do normalnego życia społecznego, nieznających powszechnie aprobowanych wartości, zasad i norm. Należy zaznaczyć, że dzieci wychowujące się bez rodziny, w środowisku dewiacyjnym, są predestynowane do popełniania tych samych błędów, co rodzice, od których uciekły: nieszczęśliwe dzieciństwo prowadzi zazwyczaj do niekompetentnej dorosłości. Jest mało prawdopodobne, by w życiu dorosłym byłych *bezprizornych* cechował wysoki poziom odpowiedzialności i potencjał wychowawczy wobec własnych dzieci (choć należy podkreślić, że z tego środowiska wyszedł niejeden twórca kultury, co dowodzi, iż dzieci nie zawsze muszą powielać błędy rodziców).

Zlikwidowanie omawianej patologii możliwe jest tylko pod warunkiem długoterminowego połączenia wysiłków instytucji państwowych, społecznych i wychowawczych. Potrzebne są działania zmierzające do ustabilizowania i poprawy sytuacji ubogich rodzin. Obecnie liczne instytucje państwowe formułują nowe przepisy, pozwalające objąć opieką socjalną bezdomne dzieci, jak również zlikwidować potencjalne zagrożenia. Ma się to przyczynić do zrealizowania zapisanych w Konstytucji i w kodeksie rodzinnym prawa dzieci do życia, ochrony zdrowia i prawa do edukacji. Docelowo, dzieci i nastolatki z zagrożonego środowiska mają stać się pełnowartościowymi członkami społeczeństwa. Problem ten już od kilkunastu lat znajduje się w centrum uwagi władzy ustawodawczej, wykonawczej, jednak brakuje poważnych i skutecznych programów walki z tą patologią oraz zakrojonych na szeroką skalę środków prewencyjnych[64].

Często niska efektywność walki z opisywaną patologią spowodowana jest zbyt szczupłymi środkami finansowymi, przeznaczonymi na ten cel z budżetu. Do niezadowalających wyników podejmowanych inicjatyw przyczyniło się również to, że kontakt z *bezprizornym* jest bardzo trudny ze względu na jego nieufność i zazwyczaj sprowadza się do zaprowadzenia go na milicję, stamtąd do izby dziecka, skąd ucieka. Ponadto, przedstawiciele instytucji państwowych nie docierają do głównych skupisk *bezprizornych*, a domy dziecka i internaty, powołane do walki z tym zjawiskiem,

[63] Zob. szerzej: *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 172-173. Według informacji głównego lekarza sanitarnego Rosji Giennadija Oniszczenki z 2008 r., ponad 140 tysięcy dzieci było nosicielami wirusa HIV. Zob. *Ponad 140 tys. rosyjskich dzieci ma HIV,* [Internet:] http://www.tvn24.pl/0,1548320,0,1,ponad-140-tys-rosyjskich-dzieci-ma-hiv,wiadomosc.html – 07 VIII 2008.

[64] Zob. szerzej: *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 196-229.

okazują się często mało skuteczne[65]. Jak przekonuje ks. Juan Vecchi, proces powrotu bezdomnego dziecka do społeczeństwa jest trudny i skomplikowany ze względu na inny styl życia na ulicy:

> Nie jest łatwo zerwać z ulicą, ponieważ dzieci żyły zbyt długo opuszczone, aby szybko mogły zmienić zachowanie. Trudno zapomnieć urok wolności, włóczęgę z kolegami, przygodę, mit siły i zręczności, pozwalający przeciwstawić się siłom porządkowym[66].

Po pieriestrojce zaczęto odbudowywać struktury organizacji dobroczynnych. W 1995 roku została przyjęta ustawa „O działalności dobroczynnej i organizacjach dobroczynnych" („О благотворительной деятельности и благотворительных организациях"), która wspomogła pojawienie się różnych fundacji, stowarzyszeń i towarzystw dobroczynnych. Inicjatywy podejmowane przez pozarządowe organizacje dobroczynne wydają się być bardziej skuteczne, choć ich zasięg i możliwości oddziaływania także nie są w stanie znacząco zredukować skali problemu. Do pierwszych programów realizowanych z inicjatywy społeczeństwa należały nocne patrole i rozdawanie pomocy humanitarnej przez organizacje dobroczynne (np. „Lekarze świata" [„Врачи мира"], „Akcja humanitarna" [„Гуманитарное действие"], „Dom noclegowy" [„Ночлежка"])[67]. Z dziećmi pozbawionymi opieki rodzicielskiej i z sierotami pracują organizacje świeckie skoncentrowane wokół Cerkwi Prawosławnej[68]. W 2006 roku powstał w Moskwie Prawosławny Ruch Ludowy „Dworzec Kurski. Bezdomne dzieci" (Православное народное движение „Курский вокзал. Бездомные дети"). Działaniem priorytetowym skupionych wokół inicjatywy specjalistów jest praca z *beznadzornymi* i *bezprizornymi* dziećmi, szczególnie z tymi

[65] Według danych Prokuratury Federacji Rosyjskiej, uzyskanych w rezultacie kontroli domów dziecka i internatów na początku lat dwutysięcznych, 40 % dzieci opuszczających te instytucje staje się alkoholikami i narkomanami, 40 % – trafia do świata przestępczego, 10 % popełnia samobójstwo i zaledwie 10 % przystosowuje się do normalnego życia. Zob. *Число беспризорников в России уже сопоставимо с их количеством после войны*, News.ru 2004, 1 VI, [Internet:] http://www.newsru.com/russia/01jun2004/bespriz.html – 26 II 2012.

[66] J. Vecchi, *Globalizacja. Na rozdrożu wychowania w miłości. Rozmowa z Vittorio Chiari*, tłum. J. Chapska, Warszawa 2005, s. 125.

[67] O wspomnieniach pedagoga prowadzącego terapię przez sztukę dla „dzieci ulicy" zob. Н. Горланова, *Педагогическое поражение и педагогическое продвижение*, „Отечественные записки" 2004, № 3 (17) [Internet:] http://www.strana-oz.ru/?numid=18&article=866 – 03 VIII 2008.

[68] Za przykład mogą posłużyć działania sióstr miłosierdzia św. Dymitra (Свято-Димитриевское сестричество), które pracują w przytułkach, dziecięcych szpitalach, zakładają również rodzinne domy dziecka. Zob. *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 272-289.

uzależnionymi od alkoholu i narkotyków – w nadziei na ich społeczną rehabilitację i zapewnienie im normalnego życia[69].

Bezprizornost' negatywnie zweryfikowała wydolność systemu wychowawczego i instytucji opiekuńczych. Stanowi ona wynik wypadnięcia dziecka ze środowiska rodzinnego, szkolnego i systemu zorganizowanego czasu wolnego oraz przejścia do strefy ulicznej. By odzyskać dzieci, należy uzdrowić te środowiska, sprawić, by były one dla nastolatka atrakcyjne, a przede wszystkim – by zapewniały bezpieczeństwo socjalne.

Zdaniem specjalistów zajmujących się problematyką *bezprizornosti*, stanowiących zespół redakcyjny przywoływanej pracy *Sieroctwo i bezprizornost' w Rosji...*, potrzebna jest spójna polityka państwowa nakierowana na rozwiązanie problemów dzieciństwa poprzez wdrożenie państwowych programów likwidujących *bezprizornost'* i skoncentrowanych na jej profilaktyce[70]. Wśród postulatów wysuwanych przez organizacje społeczne pracujące ze środowiskiem *bezprizornych* mowa jest o potrzebie dążenia do odbudowania statusu rodziny w społeczeństwie. Powinna także zwiększyć się wychowawcza rola szkoły oraz jej zaangażowanie się w organizowanie dzieciom czasu wolnego. Konieczny jest również wzrost efektywności prowadzonej pracy pedagogicznej, wychowawczej i socjalnej. Nieodzowna wydaje się pomoc ze strony instytucji kulturalnych i sportowych oraz powstanie właściwej infrastruktury dla dzieci, ponieważ działania te mogą wyzwolić potencjał tkwiący w dzieciach, a jednocześnie uchronić je przed wpływem ulicy[71].

---

[69] Zob. *Как помочь уже сейчас*, [Internet:] http://www.besprizornie.ru/content/view/17/20/ – 21 VI 2010.

[70] Zob. szerzej: *Сиротство и беспризорность в России…*, s. 291-297.

[71] W 1995 r. rozpoczęła się realizacja programów „Dzieci Rosji" („Дети России") i „Młodzież Rosji" („Молодежь России"), których celem była profilaktyka dezadaptacji, towarzyszących jej zjawisk, a także stymulowanie i wsparcie twórczego potencjału młodych obywateli. Przy Rządzie Federacji Rosyjskiej powstała Międzyresortowa Komisja ds. Nieletnich; jej zadaniem była koordynacja działań federalnych i regionalnych organów władzy ukierunkowanych na profilaktykę *bezprizornosti* i *beznadzornosti*. Zob. Э. Ш. Камалдинова, *Безнадзорность и беспризорность*, [w:] *Энциклопедия гуманитарных наук* 2004, № 1, s. 133-134, [Internet:] http://www.zpu-journal.ru/zpu/2004_1/Kamaldinova/16.pdf – 05 VII 2011. Organizacje społeczne opracowują programy, których celem jest wzmacnianie potencjału wychowawczego rodziny, kształtowanie relacji opartych o wartości duchowe, moralne, ukierunkowane na kultywowanie tradycji. Silna pierwotna i główna grupa socjalizująca, jaką jest rodzina, zapewnia mocny punkt oparcia dla wychowywanego w niej dziecka. W 2008 r. z inicjatywy kirowskiego oddziału organizacji DIMSI – Dziecięce i Młodzieżowe Socjalne Inicjatywy (ДИМСИ) zrealizowano projekt „Rodzina: od inicjatywy socjalnej do socjalnej twórczości", w ramach którego wsparcie uzyskały inicjatywy rodzin oparte na dobroczynności, wychowaniu kulturalnym i patriotycznym. Zob. *Семья: от социальной инициативы к социальному творчеству*, Киров 2008. Organizacja zajmuje się także m.in. przygotowaniem nieletnich wolontariuszy, którzy poprzez pracę indywidualną lub grupową mają prowadzić działania profilaktyczne wśród rówieśników, ukierunkowane głównie na walkę z uzależnieniem od narkotyków i wirusem HIV.

Dzieciństwo to czas wzrastania, poszukiwania swojej drogi życiowej, która w przypadku braku odpowiednich kierunkowskazów moralnych może stosunkowo szybko przekształcić się w drogę przestępczą lub uczynić z *bezprizornego* osobę całkowicie nieprzystosowaną społecznie, która odziedziczyła po niezaradnych życiowo rodzicach ubóstwo materialne, umysłowe i emocjonalne oraz brak kompetencji wychowawczych. Bezdomne dzieci cechuje dezorientacja w sferze wartości uniwersalnych, co negatywnie oddziałuje na ich dalsze losy. W pełni zgadza się to ze słowami Janusza Korczaka: „Bez jasnego, pogodnego dziecięctwa całe życie jest potem kalekie”[72].

Rozpatrując problem *bezprizornych* dzieci w kontekście tematu kulturowego, jakim jest dzieciństwo, można wyróżnić następujące tendencje i zjawiska charakteryzujące ów przejaw:

- powstanie subkultury *bezprizornych* charakteryzującej się przywiązaniem do wolności, swobody poruszania się, braku zwierzchności. Funkcjonowanie w nieformalnej grupie społecznej związane jest z podporządkowaniem się jej prawom (z jednoczesną odmową respektowania norm obowiązujących w społeczeństwie) i wewnątrzgrupowej hierarchii ustalanej na podstawie siły fizycznej i wieku (subkultura stanowi w tym przypadku niesformalizowany, symboliczny przejaw tematu);
- inicjowane przez państwo w różnych okresach działania zmierzające do zlikwidowania problemu „dzieci ulicy” (działania owe stanowią sformalizowane, podstawowe przejawy omawianego tematu), a wśród nich:

- zakładanie sieci przytułków i domów sierocych, prowadzenie pracy oświatowej (przed rewolucją),

- zakrojona na szeroką skalę kampania przeciwdziałania zjawisku „dzieci ulicy” po rewolucji i wojnie domowej,

- organizowanie sieci placówek wychowawczo-resocjalizacyjnych opartych o wychowanie poprzez pracę jako sposób na zerwanie z przestępczą przeszłością i kryminalną romantyką,

- aresztowania i osadzanie w łagrach nieletnich przestępców,

- ogólnorosyjska kampania wzywająca do przysposabiania sierot Wielkiej Wojny Ojczyźnianej,

---

[72] Podaję za: G. Kapica, *Dzieciństwo czyni człowieka*, [w:] *Współczesne konteksty dzieciństwa*, red. G. Kapica, Racibórz 2006, s. 25.

- uświadamianie społeczeństwu rosyjskiemu od początku lat dziewięćdziesiątych ogromnej skali problemu dzieci wykluczonych,

- przyjęcie szeregu dokumentów i programów walki z tą patologią (zjawisko występujące we wszystkich omawianych okresach);

- działania organizacji pozarządowych i osób prywatnych zmierzające do rozwiązania problemu (niesformalizowane, podstawowe przejawy tematu), a wśród nich:

  - działalność organizacji dobroczynnych w okresie przedrewolucyjnym,

  - przysposabianie sierot – ofiar głodu i wojny,

  - powstawanie pozarządowych organizacji dobroczynnych i fundacji ukierunkowanych na pomoc „dzieciom ulicy";

- działania zmierzające do nagłośnienia problemu, a wśród nich: powstawanie utworów literatury pięknej, tekstów publicystycznych, traktatów pedagogicznych, monografii, filmów dokumentalnych i fabularnych poświęconych *bezprizornosti*, organizowanie konferencji naukowych (działania te stanowią materialny, podstawowy przejaw tematu);
- z drugiej strony należy zwrócić uwagę na tendencję do eliminowania problemu ze świadomości społecznej i środków masowego przekazu, jaka miała miejsce w latach powojennych w ZSRR. Porewolucyjne poczucie odpowiedzialności za osierocone lub rozłączone z rodzinami dzieci ustąpiło miejsca wstydowi i przekonaniu o konieczności wyrugowania tematu ze środków masowego przekazu przy pomocy propagandowych zabiegów obwieszczających rozwiązanie problemu. Działania te można uznać za sformalizowane ograniczenia tematu kulturowego.

2. KULTURA MASOWA W PRZESTRZENI DZIECIĘCEJ[73]

Rozpad Związku Radzieckiego pociągnął za sobą poważne przemiany społeczne, często będące skutkiem zmiany ekonomicznego paradygmatu rozwoju kraju. Radykalny charakter wprowadzanych reform, redukcja środków na pomoc socjalną w wielu przypadkach doprowadziły do kryzysu rodziny, osłabienia jej pozycji i zmiany systemu wartości normatywnych, co negatywnie wpłynęło na najmłodsze pokolenie nowej Rosji. Skutkowało to nie tylko pojawieniem się licznych dziecięcych

[73] Zob. także mój artykuł: A. Kadykało, *Nowe oblicze dzieciństwa*...

i młodzieżowych środowisk o charakterze dewiacyjnym, ale także zagubieniem dorastającego pokolenia w meandrach zglobalizowanego społeczeństwa.

Kultura masowa, charakterystyczna dla nowoczesnego społeczeństwa końca XX wieku, stanowi zagrożenie dla przestrzeni dziecięcej ze względu na związaną z nią unifikację oraz wpisane w ten kulturowy fenomen przedmiotowe ujmowanie dzieciństwa. Antonina Kłoskowska przywołała ponad 200-letnią tradycję kultury masowej, która powstała jako produkt wtórny rewolucji przemysłowej i bywa identyfikowana z kulturą wulgarną. Kłoskowska opowiadała się za neutralnym wydźwiękiem tego pojęcia: powinno być ono jednocześnie dostatecznie szerokie i selektywne[74]. Z kolei, zdaniem Edgara Morina, współczesna kultura masowa narodziła się w latach pięćdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a następnie rozprzestrzeniała się w społeczeństwach zachodnich. Do jej cech charakterystycznych należało przyjmowanie przez masy miejskie i częściowo wiejskie nowych standardów życia. Na standardy te składało się: wchodzenie stopniowo w uniwersum dobrobytu, rozrywki, konsumpcji, które dotychczas charakteryzowały klasy mieszczańskie. Zmiany ilościowe (np. wzrost siły nabywczej, wydłużenie czasu wolnego) pociągały za sobą przekształcenia jakościowe: problemy życia indywidualnego pojawiały się nie tylko na poziomie klas mieszczańskich, ale także wśród warstwy pracowników najemnych[75].

[74] Zob. A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 2006, s. 94-95. Więcej na temat przeciwstawienia kultura masowa a kultura artystyczna oraz kultura niska a kultura wysoka zob. K. T. Toeplitz, *Wszystko dla wszystkich. Kultura masowa i człowiek współczesny*, Warszawa 1981, s. 11-13. Krzysztof T. Toeplitz stwierdził, że krytycy kultury masowej zarzucają jej m.in. uniformizujące działanie na społeczeństwo, standaryzację treści, stałą tendencję do obniżania się poziomu treści intelektualnych i kulturalnych przekazywanych przez środki masowego przekazu, zatrzymywanie się na poziomie najniższym, powtarzanie tych samych form. Kultura masowa jest kulturą czasu wolnego, zatem wszystkie komunikaty dostarczane przez kulturę masową, głównie przez jej elektroniczne środki przekazu, przyjmowane są przez ogromną większość odbiorców jako treści rozrywkowe, wypoczynkowe. Zob. *Ibidem*, s. 21-29, 57, 87-89. Zdaniem Aleksandra Zacharowa, kultura masowa to forma, którą przyjmuje rozwój kulturowy w warunkach cywilizacji industrialnej, w warunkach masowego społeczeństwa industrialnego. Jej cechami charakterystycznymi są: ogólnodostępność, seryjność, maszynowa reprodukcja oraz to, że tworzy ona własny kod znakowy, stanowiący symboliczną nadbudowę nad strukturami realnego życia. Jest ona odbierana przez miliony jako pełnowartościowy odpowiednik samej rzeczywistości. Zob. А. В. Захаров, *Массовое общество в России (история, реальность, перспективы)*, [w:] *Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против»*, Москва 2003, s. 87. Wśród jej cech wymienia się także: prymitywizm, uproszczenie relacji międzyludzkich i wyobrażeń o życiu, trywialną rozrywkowość, sentymentalność, propagandę wolnego seksu, delektowanie się przemocą, ukazywanie katastrof i kataklizmów, propagowanie kultu sukcesu za wszelką cenę. Zob. hasło: *Массовая культура*, [w:] *Массовая культура и массовое искусство…*, s. 506-507.

[75] Zob. E. Morin, *Duch czasu*, tłum. A. Frybesowa, Kraków 1963, s. 7-86 i 165-184. Por. J. Le Goff, *Historia i pamięć*, tłum. A. Gronowska, J. Syryjczyk, wstęp P. Rodak, Warszawa 2007, s. 95-96. O amerykańskich korzeniach kultury masowej zob. Н. И. Киященко, *Введение*, [w:] *Массовая культура и массовое искусство…*, s. 7-11; Н. И. Киященко, *Динамизм соотношения: народное, массовое и элитарные культура и искусство (методологический аспект)*, [w:] *Массовая культура и массовое искусство...*, s. 20-30. Kulturę masową uznać można za wytwór środowiska miejskiego:

Przemysław Kołak w następujący sposób scharakteryzował kulturę masową: „(…) kultura masowa przekazuje masom podobne treści mówiące o innych formach działalności (głównie rozrywkowych) tzw. wielkich mas ludzkich. Przekaz odbywa się za pomocą środków masowego komunikowania”[76]. Dwight Macdonald uznał, że wyróżnikiem kultury masowej jest fakt, iż stanowi ona wyłącznie i bezpośrednio artykuł masowego spożycia. Wpływ na masowy wyrób produktów tej kultury i ich masową dystrybucję wywarła nowoczesna technika i nowe środki przekazu, takie jak film i telewizja. Badacz stwierdził, że kulturę masową uznać można za pasożytniczą, rakowatą narośl na kulturze wyższej, jej zwulgaryzowane odbicie, a jednocześnie za pewną formę kontynuacji dawnej sztuki ludowej[77]. Konstatacja Macdonalda dotycząca charakteru tej kultury jest następująca:

> Kultura masowa jest narzucana odgórnie. Fabrykują ją technicy wynajęci przez ludzi biznesu. Jej odbiorcy są biernymi spożywcami, udział ich ogranicza się do wyboru pomiędzy kupnem albo odmową kupna. Władcy kiczu, krótko mówiąc, eksploatują kulturowe potrzeby mas, aby zebrać zysk i (albo) utrzymać rządy swojej klasy (…)[78].

Rozważając fenomen kultury masowej, Andrzej Mencwel napisał, że nie jest to jedynie kultura wielkich ilości (wielkich aglomeracji, audytoriów, nakładów), ale także kultura własnej jakości. Zawiera się ona w tym, że „pospolitość nie jest jej przywarą – jest jej prawem. Kulturą masową nie sterują żadne autorytety kulturalne czy religijne, żadne też władze polityczne czy ekonomiczne – sterują nią masy, które pospolitość przyjęły i uznały jej wyłączność”[79]. Uczony dodał, że ekspansja kultury masowej nie

---

w mieście pełnym ludzi dochodzi do zagubienia jednostki i zastosowania prawa większości, zgodnie z którym rację ma większość. Prowadzi to do powstania epoki tłumów, w której to masy zdobywają znaczną władzę społeczną. Zob. B. Olszewska-Dyoniziak, *Oblicza kultury*, Kraków 1998, s. 144; M. Czerwiński, *Wspólnota komunikowania*, Warszawa 1985, s. 52.

[76] Publiczność kultury masowej najczęściej charakteryzuje się rozproszeniem przestrzennym i kształtuje się w wyniku oddziaływania tych samych podniet o szerokim zasięgu: prasy, radia, telewizji, Internetu. Zob. P. Kołak, *Kultura masowa jako produkt reklamowo-marketingowy*, Toruń 2005, s. 10.

[77] Zob. D. Macdonald, *Teoria kultury masowej*, [w:] *Kultura masowa*, wybór, tłum., przedmowa Cz. Miłosz, Kraków 2002, s. 14-17.

[78] *Ibidem*, s. 16. José Ortega y Gasset uznał masy za społeczność „ludzi nijakich”, zbiór osób niczym szczególnym się nie wyróżniających. W ujęciu tym społeczeństwo dzieli się na masę i wybrane mniejszości (stawiające sobie duże wymagania i przyjmujące na siebie obowiązki). Za charakterystyczną cechę współczesności filozof uznał panowanie masy, tłumu nawet w grupach, które dotychczas posiadały tradycje elitarne. Zob. szerzej: J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, [w:] *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów. Wiedza o kulturze*, cz. I, oprac.: G. Godlewski, L. Kolankiewicz, A. Mencwel, M. Pęczak, wstęp i red. A. Mencwel, Warszawa 2001, s. 391-399.

[79] A. Mencwel, *Wyobraźnia antropologiczna*, Warszawa 2006, s. 309-310. Cechą kultury masowej jest jej ukierunkowanie na zaspokojenie szeregu zainteresowań codziennymi problemami życia (np. poprzez transmisję obyczajowych seriali telewizyjnych). Tym samym zaspokaja ona szereg istotnych potrzeb

oznacza tylko jej przestrzennego rozprzestrzeniania się, ale także zacieranie się fundamentalnych typów kultury, służących jako wartościujące hierarchizacje, a wyrażających się w pojęciach: kultura wysoka i niska, elitarna i popularna, kanoniczna i homogeniczna[80]. Na szczeblu makrostruktury, jaką jest środowisko, kultura masowa pełni funkcję integracyjną, upowszechniając uniwersalne, jednolite i uproszczone treści.

Zdaniem Ernesta van den Haga, natura masowych środków przekazu wyklucza sztukę i wymaga surogatów, pod którymi rozumiana jest kultura popularna[81]. Jak stwierdził Jerzy Szacki, z biegiem czasu kultura masowa zaczęła być postrzegana jako pododmiana kultury popularnej. Wyróżnikiem tej ostatniej jest powszechna w danym kręgu kulturowym dostępność[82]. Barbara Olszewska-Dyoniziak zwróciła uwagę na fakt, iż to właśnie w Stanach Zjednoczonych narodziła się swoista obrona kultury masowej. Stany Zjednoczone to kraj, w którym dość szybko miała miejsce degradacja tradycyjnych wspólnot kulturowych i w którym zjawiskiem powszechnym jest wielość i różnorodność systemów wartości. Badaczka podkreśliła, że kulturze masowej nadano tam miano „kultury popularnej", pod którym rozumiana jest kultura masowa ze znakiem dodatnim. Oznacza to, iż obejmuje ona wartości i produkty kultury, odnośnie których istnieje pewien wybór, co pozwala na zamanifestowanie preferencji kulturowych i ukazuje demokratyczność kultury popularnej, będącej kulturą większości społeczeństwa. Jej treści stanowią autentyczne manifestacje ich odbiorców, a nie odgórnie narzucane przez producentów czy dystrybutorów. Koncepcja „kultury popularnej" zakłada zatem kontrolę odbiorców nad mediami[83].

Kształtowanie masowego społeczeństwa w Rosji przypominało proces zachodzący na Zachodzie, choć dokonywało się z pewnym opóźnieniem. Radziecki

---

psychicznych odbiorców, uzupełniając bezpośrednie kontakty personalne. Zob. A. Kłoskowska, *op. cit.*, s. 373; B. Olszewska-Dyoniziak, *op. cit.*, s. 154.

[80] Zob. A. Mencwel, *op. cit.*, s. 310.

[81] Zob. E. van den Haag, *Szczęścia i nieszczęścia nie umiemy mierzyć*, [w:] *Kultura masowa*, wybór, tłum., przedmowa Cz. Miłosz…, s. 86.

[82] Zob. J. Szacki, *Czterdzieści parę lat później*, [w:] *Kultura masowa*, wybór, tłum., przedmowa Cz. Miłosz…, s. 7-8. Jekatierina Szapinskaja zaznaczyła, że terminy „kultura masowa" i „kultura popularna" często nie mają wyraźnego rozgraniczenia semantycznego. Często pod kulturą masową rozumiana jest kultura społeczeństwa masowego; może być ona również rozpatrywana jako kultura uniwersalna, adresowana do znacznej części społeczeństwa, w przeciwieństwie do kultury elitarnej. W tym znaczeniu częściej jest jednak stosowany termin „kultura popularna" oznaczający obszar kultury akceptowany i zrozumiały przez większość społeczeństwa w każdej epoce historyczno-kulturowej. Zob. Е. Н. Шапинская, *Массовая культура в теоретических исследованиях*, [w:] *Массовая культура и массовое искусство...*, s. 59-60.

[83] Zob. B. Olszewska-Dyoniziak, *op. cit.*, s. 155. Za podstawowy punkt orientacji w kulturze popularnej została uznana przyjemność polegająca na produkowaniu i cyrkulowaniu znaczeń. Zob. W. Godzic, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996, s. 174.

model kultury masowej podporządkowano nadrzędnemu projektowi stworzenia idealnego społeczeństwa komunistycznego. To z kolei narzucało konieczność wyrzeczenia się wielu potrzeb na nieokreślony okres w imię „wyższych celów”. W radzieckiej przestrzeni kulturowej odbywał się proces kształtowania masowego społeczeństwa konsumpcyjnego pozbawionego obywatelskiego „szkieletu” oraz proces kontrolowania mas i podporządkowania sobie ich przez władze. Kultura masowa w Związku Radzieckim, w odróżnieniu od zachodniej kultury masowej, opierającej się na klasie średniej, była ukierunkowana na potrzeby „klasy niższej”. Wśród wielu przyczyn upadku radzieckiego reżimu wymienić należy nieumiejętność znalezienia przez władze odpowiedniej odpowiedzi na wyzwania nowej epoki kulturowej – ery komputerowych i informacyjnych technologii, komunikacji globalnej, kształtującej się internacjonalnej kultury masowej. Jednym z najbardziej palących problemów współczesnej sytuacji kulturowej w Rosji jest brak zrozumiałego, ogólnodostępnego kodu symbolicznego, analogicznego do tego, jaki powstał w czasach radzieckich (choć był to fałszywy kod radzieckiej ideologii, obecny w języku masowych gazet, czasopism, rytuałach świątecznych, hasłach, na estradzie i w kinie, to cechowała go lojalność względem prostych obywateli). Symboliczny język współczesnej kultury rosyjskiej jest natomiast eklektyczny i brutalny. Współczesne masowe społeczeństwo rosyjskie jest niestabilne, znajduje się na etapie przejściowym. Perspektywy jego rozwoju uzależnione są od rozwiązania problemów dotyczących poprzednich etapów modernizacji: demilitaryzacji gospodarki, stworzenia efektywnego rynku konsumenckiego, wpływowej klasy średniej, kształtowania instytucji społeczeństwa obywatelskiego. Ważny aspekt stanowi również przyswojenie nowych technologii i społeczno-kulturowych wzorców epoki postindustrialnej[84].

---

[84] O historii kultury masowej w Rosji i etapach jej rozwoju zob. А. В. Захаров, *Массовое общество в России…*, s. 86-101; *Idem*, *Массовое общество и культура в России: социально-типологический анализ*, „Вопросы философии” 2003, № 9, s. 3-16, [Internet:] http://sociologist.nm.ru/articles/zaharov_09.htm – 17 I 2012. Por. В. Г. Лебедева, *Судьбы массовой культуры России. Вторая половина XIX-первая треть XX века*, Санкт-Петербург 2007, s. 317-324. O radzieckiej totalitarnej kulturze artystycznej (przykładami której były np. filmy *Wesoły jarmark* [*Кубанские казаки*, wcześniejszy tytuł: *Веселая ярмарка*, 1949] Iwana Pyriewa i *Wołga-Wołga* [*Волга, Волга*, 1938] Grigorija Aleksandrowa) prezentującej szerokiej publiczności ideę amatorskiej twórczości artystycznej (koncesjonowanej przez państwo i uprawianej w poszczególnych instytucjach kultury) zob. J. Sadowski, *Wysoka? Ludowa? Masowa? Elitarna? Radziecka totalitarna kultura artystyczna o sobie samej*, [w:] *Popkomunizm: doświadczenie komunizmu a kultura popularna*, red. M. Bogusławski, Z. Grębecka, Kraków 2010, s. 41-49. Halina Kudlińska opisała zjawisko obecności we współczesnej rosyjskiej kulturze masowej symboli odwołujących się do „cywilizacji komunizmu”. Badaczka uznała je za ciągle znaczącą część rosyjskiego kodu kulturowego oraz przejaw pamięci zbiorowej o tzw. *Lingua Imperii Sovietici* lub *Lingua Sovietica* (pod pojęciem których kryje się styl dyskursywny radzieckiej semiosfery). Symbole te (czerwona flaga i czerwony kolor, pięcioramienna gwiazda, sierp i młot, godło

Dzieciństwo zostało wprzęgnięte w zmiany, jakim poddawana jest komunikacja kulturowa. Coraz silniejszy wpływ wywierają na nie mass media, stanowiące katalizator przemian kulturowych. W niniejszym podrozdziale zostanie pokazane, w jaki sposób kulturowy chaos prowadzi do kryzysu wartościowania i zaniku normatywnych punktów orientacyjnych. Ukazane zostanie zagubienie dziecka w makrostrukturze, jaką stanowi nowoczesne społeczeństwo; scharakteryzowane będą tendencje i zjawiska wpływające na dzieciństwo epoki postradzieckiej, a także postępujące pogarszanie się jakości interakcji dzieci ze starszą generacją.

Obok problemów natury społeczno-ekonomicznej, źródeł kryzysu rodzinnego i obniżenia statusu rodziny w społeczeństwie należy upatrywać w reorganizacji podziału ról między partnerami. Powoduje to dezintegrację rodziny, stanowiącej pierwotne środowisko socjalizujące dziecko. Pogoń za karierą to odzwierciedlenie zachodniego modelu życia, promującego sukces i wartości materialne. Z drugiej strony, reformy gospodarcze, redukcje wydatków na pomoc społeczną, ogólne zubożenie społeczeństwa zmusiły miliony rodziców do pracy na kilku etatach, by zapewnić rodzinie utrzymanie i doprowadziły do planowego ograniczenia liczby dzieci. Wymienione zjawiska przekładają się na zakłócenie więzi emocjonalnych i spłycenie komunikacji międzypokoleniowej: rodzice dysponują coraz mniejszą ilością czasu, jaki mogą przeznaczyć na rozmowę i zabawę z dziećmi[85]. W tej sytuacji dzieci pozbawione rodzicielskiej uwagi spędzają długie godziny przed telewizorem, szukają zrozumienia wśród rówieśników, angażują się w działalność subkultur młodzieżowych, a także grup przestępczych. Szukanie substytutów przyjaciół odbywa się poprzez Internet. Globalna

---

ZSRR, postacie przywódców), jak również radzieckie plakaty z ideologicznymi hasłami, ulegają przeróbkom, reinterpretacji i stanowią tworzywo tekstów popularnych (np. reklam komercyjnych) oraz intertekstualnych ujęć, przy tworzeniu których wykorzystywana jest parodia i pastisz. Zob. szerzej: H. Kudlińska, *Drugie życie imperium znaków, czyli o symbolice komunizmu w tekstach polisemiotycznych w Rosji na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] *Popkomunizm*…, s. 195-216.

[85] Tymczasem, jak stwierdził ks. Józef Wilk: „(…) nasza miłość do dziecka wyrazi się przede wszystkim podarowaniem mu naszej obecności. Dziecko musi mieć bliskich, aby się do kogoś przywiązać, by kogoś naśladować, aby uczestniczyć w ich życiu i w ten sposób wchodzić w świat wartości. Musi patrzeć na dorosłego i czytać jak z bogatej księgi, co to znaczy być człowiekiem". Zob. J. Wilk, *Wobec pytania: „Kim jest dziecko?"*, „Cywilizacja o Nauce, Moralności, Sztuce i Religii" 2006, nr 18, *Od dzieciństwa do dojrzałości*, s. 31. Niepokojąca postawa występuje wśród rosyjskiej młodzieży – V. Tarnavskyi, powołując się na rosyjskie badania, napisał, że aż co drugi Rosjanin w wieku 16-23 lat deklaruje, że ma inny światopogląd niż jego rodzice. Wśród młodych ludzi znacząco obniżyło się znaczenie autorytetu rodziny, który uważany jest za „nosiciel przestarzałego systemu wartości", przy jednoczesnym utrzymaniu przekonania o rodzinie jako ważnej wartości. Współczesny młody Rosjanin to „człowiek ekonomiczny", którego cechuje często egoistyczny i bierny stosunek do rzeczywistości, brak inicjatywy, konsumpcjonizm i sceptycyzm. Obraz młodego Rosjanina w sferze społecznej, moralnej i etycznej kształtuje kultura masowa, której głównym środkiem transmisji jest telewizja. Zob. V. Tarnavskyi, *op. cit.*, s. 77-84.

sieć posiada wiele niewątpliwych zalet; Internet nadaje nowe znaczenia pojęciom czasu i miejsca, czyniąc z jego użytkowników mieszkańców McLuhanowskiej globalnej wioski. Wirtualna sieć ukazuje pluralizm kulturowy, czyni dostępnym bogactwo wartości wytworzonych przez człowieka. Zawiera jednak także liczne treści destrukcyjne[86]. Ponadto Internet stanowi pokusę wybierania znajomych spośród wirtualnych użytkowników. Negatywnie odbija się to na związkach przyjacielskich i koleżeńskich oraz pozwala zachowywać iluzję i odgrywać wyimaginowane role[87]. Jadwiga Izdebska zwróciła uwagę na niepokojące zjawisko osamotnienia dziecka przed ekranem komputera czy telewizora. Jest ono skutkiem przede wszystkim dysfunkcyjności rodziny oraz mediatyzacji życia rodzinnego[88]. Analizując wpływ mediów na najmłodszych odbiorców, Maria Kielar-Turska stwierdziła, że doprowadziły one do wykreowania nowego typu antropologicznego:

> Pokolenie przełomu XX i XXI wieku zostało ukształtowane pod wpływem nowych technologii. Nowa kultura stworzyła nowego człowieka. Media bowiem dysponują ogromnymi możliwościami modelowania świadomości dzieci, określania ich tożsamości, dyktowania wzorów zachowania w życiu codziennym. O dzieciach tego pokolenia żyjących w rzeczywistości realno-medialnej mówi się *cyberkids*[89].

Zarysowany problem zaburzeń komunikacji międzypokoleniowej jest charakterystyczny dla różnych przestrzeni kulturowych. Wyraźnie wskazuje to na

---

[86] Internet cechuje łatwość i szybkość powielania i rozpowszechniania treści, w tym także tych naznaczonych wysokim poziomem agresji, modelujących zachowanie odbiorców. O agresji w Internecie zob. J. Pyżalski, *Agresja w materiałach publikowanych w Internecie przez użytkowników – flirt tradycyjnych i nowych mediów*, [w:] *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, red. J. Drozdowicz, M. Bernasiewicz, Kraków 2010, s. 361-369.

[87] Na temat pozytywnych i negatywnych stron korzystania przez młodych ludzi z Internetu zob. G. Katra, *Młodzież a globalizacja*, [w:] *Globalizacja a jednostka*, red. A. Błachnio, Bydgoszcz 2009, s. 55-56. Zob. także: P. Wallace, *Psychologia Internetu*, tłum. T. Hornowski, Poznań 2004. Grzegorz Leszczyński przestrzegł, że rozwój cywilizacji technicznej prowadzi do osłabienia kontaktów z rodzicami, a szczególnie z pracującą matką. Dziecko coraz mniej z nią rozmawia, nie werbalizuje więc swoich stanów emocjonalnych. Prowadzi to do rozszerzania się kultury milczenia. Język słów niszczy także kultura obrazkowa. Niepokojącym zjawiskiem jest również uproszczenie i trywializacja treści obecna w masowo wydawanych książkach dla dzieci. Zob. G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca. Słowo, obiegi i konteksty*, Warszawa 2003, s. 14-16. Rozważając wpływ mediów elektronicznych na relacje interpersonalne, warto przywołać słowa Marii Kielar-Turskiej, która stwierdziła: „Dla XXI wieku charakterystyczna jest konwergencja różnych form komunikowania się, a także zacieranie się granicy między komunikacją interpersonalną a komunikacją masową". Ta ostatnia przejawia się np. poprzez uczestnictwo w grupach dyskusyjnych czy czacie. Zob. M. Kielar-Turska, *Sytuacja dziecka w świecie bumu komunikacyjnego*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. I, red. G. Leszczyński, Poznań 2009, s. 47. Elektroniczne media pozwalają dzieciom na przebywanie w wirtualnym świecie stworzonym przez zaawansowane technologie komputerowe. Świat ten jest często bardziej pociągający i atrakcyjny niż rzeczywistość; zacierają się także granice między tymi przestrzeniami. Szerzej, także o pozytywnym wpływie mediów elektronicznych, zob. *Ibidem*, s. 47-61.

[88] Zob. J. Izdebska, *Nowe oblicza kultury dziecięcej,* [w:] *Wymiary dzieciństwa…*, s. 165-166.

[89] M. Kielar-Turska, *op. cit*., s. 58-59.

homogenizację kultury spowodowaną globalizacją, pod pojęciem której rozumiany będzie „(…) proces przenikania się kultur i upodabniania się do siebie społeczeństw”[90]. Globalizacja jest nieuchronnym skutkiem postępu cywilizacyjnego, rozwoju technologicznego i telekomunikacyjnego[91]. Antropolog Ulf Hannerz wyróżnił dwa główne aspekty globalizacji. Pierwszy z nich polega na wzajemnym fizycznym i materialnym oddziaływaniu na wzajemne warunki bytowania dotychczas raczej odrębnych populacji i struktur społecznych. Drugi z kolei obejmuje „coraz bardziej bezpośredni przepływ kultury, znaczeń i sposób wyrażania się”[92]. Procesy globalizacyjne determinują stosunki międzyludzkie, oddziałując na szereg płaszczyzn, w tym rodzinną i kulturową, zmieniają także charakter codziennych ludzkich doświadczeń. Globalizacja przyspiesza interakcję kulturową poprzez wykorzystanie technologii informacyjnych. Pozwala uświadomić sobie, że wartości, reguły i normy obowiązujące w danym społeczeństwie, podlegają relatywizacji i choć nadal dla większości stanowią istotne punkty odniesienia, nie mają charakteru absolutnego. Obok funkcjonują bowiem inne, ponadnarodowe punkty odniesienia[93].

Jednym z przejawów globalizacji jest skierowanie dziecięcych zainteresowań ku różnym przejawom kultury zachodniej. Zachód stanowi centrum wytwarzające wspólny wzorzec homogenizacji, z którego korzystają peryferie, do których zalicza się także Rosja. Odwołując się do Ulfa Hannerza, Wojciech Burszta podkreślił, iż istota

[90] G. Katra, *op. cit.*, s. 44.
[91] Pierwsza fala globalizacji miała miejsce podczas wielkich odkryć geograficznych w XV i XVI w., gdy po raz pierwszy świat został dostrzeżony jako całość. Kolejne stadium procesu zapoczątkowały rewolucja przemysłowa i będąca jej skutkiem przyspieszona industrializacja. Z trzecią falą globalizacji mamy do czynienia obecnie – a szczególnie dużego impetu nabrała ona po upadku bipolarnego porządku świata po rozpadzie ZSRR. Szerzej na temat historii globalizacji zob. E. Wnuk-Lipiński, *Oblicza globalizacja – konceptualizacja pojęcia*, [w:] *Globalizacja i co dalej?*, red. S. Amsterdamski, Warszawa 2004, s. 15-18. Por. A. Krzeczunowicz, *Globalizacja: geneza, zasięg, konsekwencje*, Częstochowa 2006, s. 18-20. Rafał Pankowski zwrócił uwagę na właściwości globalizacji, która „niesie z sobą zarówno wzrost ekonomicznych i symbolicznych współzależności, jak i ekonomiczną, i symboliczną marginalizację tych, którzy w wyniku polaryzacji znajdują się wśród przegranych”. Zob. R. Pankowski, *Rasizm a kultura popularna*, Warszawa 2006, s. 143. Globalizacja może być rozpatrywana jako „kurczenie się” świata będące następstwem elektronicznych środków komunikacji międzyludzkiej. Zob. A. Wajda, *Globalizacja. Społeczeństwo i jego rozwój*, Warszawa 2011, s. 17. Szerzej o różnych definicjach globalizacji i etapach rozwoju tego zjawiska zob. *Ibidem*, s. 11-316.
[92] U. Hannerz, *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*, tłum. K. Franek, Kraków 2006, s. 89.
[93] Zob. szerzej: E. Wnuk-Lipiński, *op. cit.*, s. 24-25. We współczesnym świecie można mówić o prymacie transnarodowej kultury, która – jak podaje Anthony D. Smith – składa się ze „skutecznie reklamowanych towarów masowej produkcji, mozaiki stylów i motywów ludowych i etnicznych pozbawionych kontekstu, ogólnego dyskursu ideologicznego dotyczącego «praw i wartości człowieka» oraz standardowego ilościowego i «naukowego» języka komunikacji i oceny, z których wszystkie są podparte nowymi systemami informacyjnymi i telekomunikacyjnymi oraz ich skomputeryzowanymi technologiami”. Zob. A. D. Smith, *National Identity*, London 1991, s. 157. Podaję za: U. Hannerz, *op. cit.*, s. 124.

globalizacji zawiera się w przenikaniu idei, wartości, znaków, towarów, sposobów myślenia i artefaktów z metropolitalnego centrum do peryferii. Wówczas wtórnie, za sprawą „peryferyzacji centrum" i „indygenizacji metropolii" światowych, oddziałuje na źródło, z którego globalizacja się rozprzestrzenia[94].

Bez wątpienia w globalizującym się świecie najbardziej rozpowszechnione są wartości i poglądy zachodniej przestrzeni kulturowej, będącej emanacją kulturowego imperializmu. Obserwujemy obecnie ekspansję kultury popularnej, której nośnikami są media wprowadzające podobne wzory zachowań konsumpcyjnych, mody i rozrywki. O kierunku transmisji wartości i stylu życia świadczą takie określenia jak makdonaldyzacja[95] i amerykanizacja społeczeństwa. O tym, że makdonaldyzacja coraz silniej zakorzenia się w rosyjskiej kulturze, świadczy entuzjastyczny stosunek Rosjan do sektora szybkich dań i innych sfer, w których zaadaptowano stosowane w branży działania. Otwarcie McDonald'sa w Moskwie w 1990 roku zostało określone przez jednego z dziennikarzy jako „kwintesencja amerykańskości"[96]. Bary szybkich dań wywierają negatywny wpływ na rodzinę, a zwłaszcza na rodzinne posiłki, będące rytuałem umożliwiającym rodzinie wspólne spędzenie czasu. Jedzony w pośpiechu posiłek nie sprzyja konwersacji, relacjom z wydarzeń dnia, co może przyczyniać się do dezintegracji rodziny.

Amerykanizacja przejawia się w ekspansji zmakdonaldyzowanych amerykańskich firm na rynki europejskie. Głównym elementem zmakdonaldyzowanego świata dziecięcego jest Disenyland i Walt Disney World. Te parki rozrywki są

---

[94] Zob. W. J. Burszta, *Globalizacja z perspektywy antropologii kultury*, [w:] *Globalizacja i co dalej?...*, s. 113. Hannerz zwrócił uwagę na asymetryczny przepływ kultury we współczesnym świecie, który jest silniejszy z centrum w stronę peryferii niż odwrotnie. Odnosząc się do idei homogenizacji kultury, antropolog stwierdził, że to właśnie towary, które są obecnie wszędzie i pojawiają się w wielu miejscach, wzmacniają przekonanie, że globalizacja jest równoznaczna z globalną homogenizacją kultury. Zob. U. Hannerz, *op. cit.*, s. 94 i 215.

[95] George Ritzer nazwał makdonaldyzację „procesem, który powoduje, że w coraz to nowych sektorach społeczeństwa Stanów Zjednoczonych, a także reszty świata zaczynają dominować zasady działania baru szybkich dań". Wśród aspektów tego procesu wymienić należy sprawność, wymierność, przewidywalność i możliwość sterowania, które ściśle odnoszą się do Weberowskiej teorii racjonalizacji. Badacz podaje propozycje uchronienia dziecka przed makdonaldyzacją. Dotyczą one m.in. pobierania edukacji w lokalnych niewielkich szkołach, wystrzegania się barów szybkich dań, ograniczania oglądania telewizji. Zob. G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. L. Stawowy, Warszawa 2003, s. 14-52 i 383. Takie określenia jak „makdonaldyzacja", „Coca-kolonizacja", „disneylandyzacja" i inne wzmacniają eksponowanie negatywnych konsekwencji globalizacji kulturowej, która doprowadziła do prymatu kultury konsumpcyjnej, gdzie panuje ideologia konsumpcyjna. Zob. A. Jawłowska, *Globalizacja i świadomość globalna*, [w:] *Globalizacja i co dalej?...*, s. 127-128. Na temat społeczeństwa konsumpcyjnego zob. Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2000, s. 95-101.

[96] Zob. G. Ritzer, *op. cit.*, s. 21. Rosja, podobnie jak inne kraje, stworzyła własną wersję McDonald'sa – sieć Russkoje Bistro. Sprzedaje się w niej tradycyjne rosyjskie potrawy: pierogi, bliny, a także wódkę. Zob. *Ibidem*, s. 19.

doskonałym przykładem zaczerpniętej ze zracjonalizowanego systemu McDonald'sa sprawności, widocznej np. w organizacji przemieszczania się turystów po parku i sterowania zwiedzającymi. Firma Disney opracowała szczegółowe przepisy dotyczące wyglądu pracowników i zasad ich postępowania, co wprowadza jednolitość, wysoki stopień przewidywalności, a także wyklucza kreatywność[97]. Jak napisał George Ritzer: „Disney oferuje świat przewidywalnego, niemal surrealistycznego ładu"[98]. Krytycy tego typu rozrywki podkreślają, że zwiedzanie parku dehumanizuje, nie jest przeżyciem twórczym, pobudzającym wyobraźnię. Disney prezentuje się jedynie jako niezwykły technospektakl, skomputeryzowany mechanizm, który przyciąga miliony klientów, nie wymagając od nich zaangażowania[99]. Parki rozrywki są także przykładem „glokalizacji", czyli połączenia globalnego z lokalnym, homogenizacji i heterogenizacji. Przejawia się to w przyjęciu zjawiska kultury masowej ze zmianami wynikającymi z lokalnego kolorytu (w przypadku Rosji może to być obecność w parku elementów rosyjskiego folkloru: matrioszek i Baby-Jagi[100]). Jak zauważył Artur Domosławski, globalizacja kulturowa „ma dwa przeciwne wektory: jeden prowadzi do egalitaryzacji i uniformizacji kultury («makdonaldyzacja»), drugi – utrwala kultury lokalne (broniące się przed wchłonięciem przez «potwora» globalizacji, który przykrawa wszystko do jednego szablonu)"[101]. W przypadku parków rozrywki powstających poza Stanami Zjednoczonymi te dwa wektory wydają się łączyć, jednak z przewagą kierunku uniformizującego.

Piętno globalizacji wyraźnie zaznaczyło się w sferze kultury, co przejawia się w konsumowaniu na prawie całym świecie bardzo podobnych produktów kultury, zwłaszcza w dziedzinie mody odzieżowej, muzyki i widowisk. Globalizacja stanowi zarówno szanse, jak i zagrożenia dla rozwoju dziecka. W obliczu procesów globalizacyjnych społeczność z jednej strony opowiada się za koniecznością zachowania narodowej specyfiki; inni mówią o nauczaniu dzieci funkcjonowania w świecie bez granic i różnic narodowych. W świetle popularnego hasła, utożsamiającego młodego człowieka z metaforą przyszłości: „Dzieci – to nasza przyszłość", społeczność międzynarodowa ma prawo, a nawet obowiązek być

---

[97] Zob. *Ibidem*, s. 97-98 i 164. Szerzej na temat parków rozrywki zob: W. Godzic, *op. cit*., s. 194-199.
[98] G. Ritzer, *op. cit.*, s. 176.
[99] Zob. *Ibidem*, s. 235-236. Mimo iż niektóre atrakcje stanowią niebezpieczeństwo dla zdrowia dzieci (zdarzały się bowiem przypadki hospitalizacji dzieci w USA), były one ponownie uruchamiane. Zob. Е. Савицкая, *«Глобальный подросток»: результат и предпосылка «культурной глобализации»*, [w:] *Дети и культура*, ред. Б. Сорочкин, Москва 2007, s. 18.
[100] Zob. Е. Савицкая, *op. cit.*, s. 16-17.
[101] A. Domosławski, *Globalizacja i kontestacja*, [w:] *Globalizacja i co dalej?...*, s. 71.

zaniepokojona tym, na jakich obywateli wyrosną dzisiejsze dzieci, na światopogląd i postawy których tak duży wpływ wywiera zachodnia przestrzeń kulturowa, której wartości są szeroko reprezentowane w rosyjskiej przestrzeni dziecięcej.

W tym kontekście, za kolejne zagrożenie przestrzeni dziecięcej uznać należy kulturę masową i związane z nią komercjalizację i unifikację, w związku z którymi uzasadnione jest mówienie o podmiotowym i przedmiotowym ujęciu dzieciństwa i prymacie tego ostatniego[102]. Środki komunikacji masowej coraz mocniej oddziałują na moralny i duchowy rozwój najmłodszych, epatując zdewaluowanymi wartościami kulturowymi i kreując medialne wzory zachowania. Wśród zagrożeń spowodowanych ekspansją popkultury wymieniane są najczęściej:

> unifikacja przekazywanych przez elektroniczne media treści oraz wzorów stylów życia podważająca obyczaje i wartości lokalne, zanik bezpośrednich kontaktów między ludźmi, „urynkowienie" tzw. kultury wysokiej ograniczające wolność twórczych poszukiwań, a zatem likwidujące jej autentyczność i niepowtarzalność artystycznego odkrycia[103].

Warto w tym miejscu przywołać słowa Ernesta van den Haaga, którzy przypuszcza, iż homogenizujący wpływ komiksów, telewizji oraz fakt, że nie wyrażają one indywidualności ani nie odwołują się do niej, może być bardziej szkodliwy dla umysłu i charakteru dziecka niż zawarta w nich brutalność. Ta bowiem nie jest zjawiskiem nowym w życiu czy w literaturze, występując choćby w starych podaniach czy baśniach[104]. Identyczne produkty kulturowe docierają do zróżnicowanej publiczności, ulegają komercjalizacji, co z kolei sprzyja kolektywnemu przeżywaniu masowych zjawisk kulturowych i deindywidualizacji odbiorców[105]. Unifikację

---

[102] Jak napisała Maria Szczepska-Pustkowska, w ujęciu podmiotowym dziecko traktowane jest jako podmiot i twórca własnego rozwoju. Natomiast w ujęciu przedmiotowym dziecko to obiekt oddziaływań jednostek, grup społecznych i instytucji. Z kolei dzieciństwo rozumiane jest jako „świadczenie na rzecz dziecka i oddziaływanie dorosłych na dzieci, ma ono zatem charakter zewnętrzny wobec dziecka". Ujęcie to oparte jest na przekonaniu badaczy o konieczności wyodrębnienia świata dorosłych i świata dzieci. Zob. M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog" 1997, nr 7, [Internet:] http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/wrzesien,131/kategorie_dziecinstwa_od_ellen_key_do_wspolczesnosci,617.html – 19 IX 2011.

[103] A. Jawłowska, *op. cit.*, s. 129. Warunki demokracji i pluralizmu stanowią zagrożenie dla wychowania moralnego dzieci poprzez zacieranie umiejętności rozróżniania dobra i zła, prowadzące do zagubienia i poczucia niepewności. Również przekaz medialny ukazujący liczne przypadki przestępstw, demoralizacji – poprzez stępienie wrażliwości etycznej – negatywnie wpływa na wychowanie moralne dorastającego pokolenia. Zob. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2009, s. 19-20.

[104] Zob. E. van den Haag, *op. cit*., s. 108.

[105] Jak stwierdziła A. Kłoskowska, konieczność dostarczenia dużej ilości materiałów standaryzowanych na poziomie wspólnego mianownika „wpływa na dezindywidualizację produktów masowej kultury, pozbawia je cech oryginalności i spontaniczności; zapewnia za to dominację stylu, którego skuteczność

towarów, myśli i wzorów zachowania duchowny Michaił Pierszyn podsumował następująco: „Детство превращается в выбор между сникерсом и чупа-чупсом”[106]. Coraz większego znaczenia nabywają wytwory kultury materialnej: „(…) świat przedmiotów prezentowanych przez przekaźniki kultury masowej staje się światem przedmiotów – wartości”[107]. Szczególnie widoczne było to w latach dziewięćdziesiątych, gdy do Rosji zaczęły docierać popularne na Zachodzie produkty przeznaczone dla dziecięcych odbiorców. Niedostępne dla radzieckiego dziecka lalki Barbie[108] z zestawami ubrań, kolorowymi akcesoriami, zdalnie sterowane samochodziki – były odtąd na wyciągnięcie ręki. Szare szkolne zeszyty zostały zastąpione zeszytami z ciekawymi okładami w jaskrawych kolorach. Prawdziwy przełom czekał także branżę gastronomiczną, gdy powszechnie dostępne stały się napoje pepsi, coca-cola, czekoladowe batoniki i kinder niespodzianki. Telewizja zaczęła emitować zachodnie bajki i filmy, które natychmiast zyskały rzesze sympatyków w Rosji i innych krajach dawnego ZSRR, podobnie jak prezentujące przygody superbohaterów komiksy[109]. Wraz z napływem szerokiego asortymentu towarów zaczęła rodzić się i utrwalać wśród dzieci postawa konsumpcyjna[110]. W tym kontekście dzieciństwo stało się fragmentem międzynarodowego rynku usług marketingowych i przemysłu kulturalnego.

---

została wielokrotnie sprawdzona, i zwalnia producentów od obawy niepowodzenia przekładanego zawsze w ich interpretacji na ryzyko materialnych strat”. Zob. A. Kłoskowska, *op. cit.*, s. 272-273. W tym miejscu warto przywołać teorię konwergencji, która – jak podaje Piotr Sztompka – zakłada, że „różne społeczeństwa, o zupełnie odmiennych tradycjach, dochodzą po jakimś czasie do podobnych osiągnięć cywilizacyjnych czy technologicznych (…)”. Zob. P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, tłum. J. Konieczny, Kraków 2005, s. 28.

[106] „Dzieciństwo przekształca się w wybór między snikersem a chupa-chupsem”. Zob. M. Першин, *Почему глобализация вызывает столь жаркие споры и нужно ли ей противостоять?*, [Internet:] http://www.foma.ru/article/index.php?news=3126 – 01 VII 2011.

[107] K. T. Toeplitz, *op. cit.*, s. 95.

[108] Lalka Barbie pojawiła się w 1959 r., a wielką popularność zdobyła w ZSRR i Rosji pod koniec lat osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych. W odróżnieniu od radzieckich lalek przedstawiających dziewczynki, prezentowała wizerunek dorosłej kobiety. Wkrótce wokół lalek rozwinął się prawdziwy przemysł związany z różnymi modyfikacjami Barbie (w sprzedaży pojawiła się nawet ciężarna Barbie z doczepianym brzuchem) i wytwarzanymi dla nich dodatkami: strojami, meblami, samochodami itd. Zob. hasło: *«Барби»*, [w:] С. Б. Борисов, *Энциклопедический словарь русского детства*, Шадринск 2008, s. 29.

[109] Zob. szerzej: Т. Прудинник, *Детство-90: начало эпохи вещизма*, [Internet:] http://www.interfax.by/article/61758 – 02 VII 2011.

[110] W. Godzic określił konsumpcjonizm mianem ideologii, fenomenu ulokowanego „w głowie”, bardziej sprawą „mózgu i rozumu” niż wypełniania biologicznych potrzeb. Ta aktywna ideologia zakłada, że sens życia może zostać odkryty w kupowanych rzeczach. Raz rozbudzone pragnienie konsumpcji jest niemożliwe do kontrolowania: oprócz rzeczywistej rzeczy dającej satysfakcję fizyczną oferowana jest także obietnica satysfakcji. Zob. szerzej: W. Godzic, *op. cit.*, s. 178-184.

Dzieci nie są już chronione przed nieodpowiednimi dla nich treściami przez starannie wyselekcjonowane książki, produkcje kinowe i telewizyjne[111]. Odpowiednio dobrane telewizyjne programy edukacyjne pozwalają dzieciom poszerzyć wiedzę i horyzonty poznawcze. Niestety, adresowane do dzieci przekazy medialne nierzadko naznaczone są wysokim poziomem podświadomego stresu oraz agresywnych zachowań bohaterów, co stwarza zagrożenie dla tożsamości i właściwej socjalizacji dziecka. Uzasadnione zaniepokojenie budzi także nastawienie na wymierność w przemyśle telewizyjnym. Zawartość ramówki telewizyjnej coraz częściej zależy od oglądalności, ściśle powiązanej z zyskiem z reklam, a nie od jakości programów. W związku z tym, wartości estetyczne ustępują miejsca wymiernym wartościom materialnym. Należy wspomnieć, że wiele z zakupionych zachodnich filmów animowanych czy programów edukacyjnych (np. *Ulica Sezamkowa*) spotyka się z niezadowoleniem części rodziców w Rosji ze względu na obcą estetykę oraz inny koloryt lokalny, które propagują[112]. Psychologowie z niepokojem informują o dehumanizującym wpływie na dziecięcą psychikę najnowszych animacji disneyowskiej wytwórni, będącej trzecią co do wielkości firmą medialną na świecie[113].

Często produkcje przeznaczone dla dorosłego odbiorcy błędnie klasyfikowane są jako programy dla dzieci i młodzieży. Działanie to dotyczy najczęściej filmów animowanych, np. popularnych także w Rosji *Simpsonów* (*The Simpsons*). Charakterystyczny dla tego serialu humor oparty jest na niezrozumiałym dla dzieci typie satyry i ironii, co sprawia, że młody widz otrzymuje mocno przerysowany i zniekształcony obraz świata i stosunków międzyludzkich, naznaczony dewiacyjnymi relacjami w rodzinie, zupełnie rozregulowanymi normami zachowania dzieci i rodziców[114]. Inny przypadek dotyczy swoistości recepcji serialu animowanego *South*

---

[111] Radzieckie programy telewizyjne dla dzieci pojawiły się w latach trzydziestych. Pod koniec lat czterdziestych powstała dziecięca redakcja przy Centrum Telewizyjnym w Moskwie. W latach dziewięćdziesiątych znacząco rozszerzyła się tematyka programów, na ekranie pojawiło się wiele zagranicznych filmów i bajek. Niestety, obok światowej klasyki pokazywana jest produkcja niskiej jakości, propagująca przemoc czy pornografię. Wśród negatywnych zjawisk wymienić należy także redukcję telewizyjnych programów dla dzieci. Zob. hasło: *Телевидение для детей и подростков*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 568-569.

[112] Zob. А. Вартанов [et al.], *Духовный мир детей*, [w:] *Дети и культура…*, s. 37-39. *Ulica Sezamkowa* została skrytykowana za propagowanie dewiacyjnego zachowania i obecność szpetnych bohaterów, których mimikę naśladują dzieci. Zob. Т. Л. Шишова, *Вред американских мультфильмов. Как стать моральным уродом?*, [Internet:] http://usanin.com/?page_id=338 – 01 VII 2011.

[113] Zob. Е. Савицкая, *op. cit.*, s. 16-17.

[114] W *Simpsonach* wyśmiewane są osoby starsze, dzieci nie szanują rodziców (np. matka, która prosi syna, by coś zrobił, słyszy w odpowiedzi: „Сама сделай, старая потаскуха!” [„Sama zrób, stara jędzo!”]). Zob. Т. Л. Шишова, *op. cit*. Tym samym nowoczesność wywiera wpływ na prastare wzory ludzkich zachowań. Joanna Tokarska-Bakir zwróciła uwagę na współczesną zmianę w podejściu do gry

Park. Film ów miał wysoką oglądalność także wśród rosyjskich nastolatków, choć producent zastrzegł, że grupę docelową filmu stanowią dorośli. Zastrzeżenie to jednak pozostaje w sprzeczności z działaniami marketingowymi podejmowanymi wokół produkcji: w sklepach dla nastolatków uruchomiono sprzedaż odzieży i wielu gadżetów z wizerunkami bohaterów filmu, co jednoznacznie powiązało ten obraz z młodzieżowymi odbiorcami. Tymczasem, według publikowanych w Rosji opinii, serial zawiera wątpliwej wartości treści: wyszydza mniejszości, poszczególne jednostki, różne zachowania, w sposób kontrowersyjny porusza kwestie polityczne (w jednym z odcinków brytyjska królowa popełniła samobójstwo). Obecne są w nim również nawiązania do różnych religii i ruchów religijnych, nierzadko obrażające wyznawców poprzez wyśmiewanie ich wierzeń. Serial cechuje także wulgarność, co dyskwalifikuje tę produkcję jako przeznaczoną dla nastoletniego odbiorcy[115].

Natomiast popularny serial *Teletubisie* (*Teletubbies*, pojawił się w Anglii w 1997 roku, następnie był emitowany w 120 krajach) w zamyśle producentów przeznaczony był dla rocznych dzieci[116] (według innych danych dla dzieci od 6 miesięcy do 4 lat[117]). Jego emisja także pociągnęła za sobą produkcję serii związanej z nim produktów. Rynkowa zasadność tych działań polega na przekonaniu, że już niemowlęta przyzwyczajają się do danych marek (np. grzechotek z logo danej firmy wiszących nad łóżeczkiem) i gdy tylko zaczną mówić, proszą rodziców o kupno produktu firmy, którą znają. Jednak psychologowie alarmują, że ponieważ ciągle nie

---

i zabawy: „Dziś dzieci bawią się w dorosłych, a dorośli udają dzieci. Karnawał, czas wyjątkowy, czas odwróceń, świata postawionego na głowie, niepostrzeżenie nam upowszechniał, jest codziennością. Takie są skutki nowoczesności – błogosławionej, bo człowieka od wielu rzeczy wyzwala, i zarazem przeklętej, bo od nowa zniewalającej". Zob. J. Tokarska-Bakir, *III. O świętowaniu*, [w:] *Dziesięć ważnych słów: rozmowy o Dekalogu – Zygmunt Bauman [et al.] w rozmowie z Jarosławem Makowskim*, Kraków 2002, s. 46.

[115] W Rosji serial pokazywany był w paśmie nocnym na kanale 2+2. Gdy organizacje religijne oskarżyły kanał telewizyjny o propagowanie ekstremizmu (z powodu nadawania serialu), popularność kanału znacząco wzrosła w rosyjskich regionach. Prokuratura Generalna Federacji Rosyjskiej zajęła się sprawą łamania praw dzieci przez kanał 2+2: według przeprowadzonej kontroli nadawanych na tym kanale dwunastu filmów animowanych, propagują one przemoc, okrucieństwo i pornografię. Przedstawiciele telewizji odpierali zarzuty, wskazując, że 2+2 to kanał dla dorosłych, i przed każdym filmem animowanym pojawia się ostrzeżenie, iż nie powinny go oglądać dzieci poniżej 14. roku życia. Zob. *Скандал вокруг Южного парка повысил популярность российского телеканала 2x2*, „Корреспондент.net", 16 IX 2008, [Internet:] http://korrespondent.net/showbiz/cinema/586779-skandal-vokrug-yuzhnogo-parka-povysil-populyarnost-rossijskogo-telekanala-2h2 – 13 I 2012.

[116] Zob. С. Линн, *Проданное детство. Как агрессивный маркетинг лишает будущего наших детей*, tłum. А. Лисовский, Москва 2006, s. 77.

[117] Autorzy serialu zmienili zdanie odnośnie wieku odbiorców, opowiadając się za tym, by oglądały go dzieci w wieku 2 lat (poprzednio podawano kategorię wiekową 6 miesięcy-4 lata). Zob. Н. Е. Маркова, *Феномен телепузиков*, [Internet:] http://www.r-komitet.ru/smi/smi-p-007.htm – 01 VII 2011. Wywiad z profesor psychologii Jeleną Siergijenko, która bardzo pozytywnie oceniła omawiany serial, zob. С. Кузина, *Зомбируют ли наших детей «Телепузики»?*, „Комсомольская правда", 06 VI 2001, [Internet:] http://www.kp.ru/daily/22565/9951/ – 13 I 2012.

wiadomo, w jaki sposób niemowlęta i dzieci dopiero zaczynające chodzić reagują na programy telewizyjne, produkowanie filmów przeznaczonych specjalnie dla nich jest nieodpowiedzialne i może wyrządzić im szkodę[118]. Problem jest o tyle istotny, że brak jakichkolwiek badań, które potwierdzałyby edukacyjną wartość *Teletubisiów*, choć producenci zapewniają, że przed opracowaniem serialu zostały przeprowadzone specjalistyczne badania dotyczące psychiki i zachowania niemowlęcia. W reklamie towarzyszącej produkcji podawano, że bajka sprzyja rozwojowi wyobraźni dziecka, jego motoryki, wspomaga przedwerbalny okres rozwoju mowy, a także uczy posługiwania się urządzeniami[119]. Z kolei, według Aliji Biesembajewej, niepokojący jest sam wygląd teletubisiów, które w miejscu, gdzie u człowieka znajduje się serce, mają telewizor. Choć bohaterowie bajki są dziećmi, to brak przy nich rodziców, których funkcje wypełniają urządzenia; wszelkie problemy same się rozwiązują, a potrzebne przedmioty wpadają prosto do rąk postaci[120]. Teletubisie nie mają wyrazistych charakterów, ich twarze są identyczne. Bohaterowie nie współdziałają ze sobą, obojętnie mijając się na drodze. Biesiembajewa przytoczyła również argumenty świadczące o pozytywnym wpływie serialu na najmłodszych widzów. Krytykowany przez wielu dorosłych ze względu na prymitywną akcję i wiele uproszczeń, serial ma być w pełni zrozumiały dla najmłodszych dzieci, które często komunikują się niewerbalnie, podobnie jak bohaterowie bajki. Serial pozwala dzieciom nauczyć się kilkunastu słów i rozróżniać kolory[121] oraz organizuje ich czas. Dzięki zaangażowaniu dzieci w program rodzice zyskują trochę czasu; należy jednak podkreślić, że względny spokój, jaki uzyskują opiekunowie, gdy uwaga dziecka jest pochłonięta akcją na szklanym ekranie, nie może pociągać za sobą braku odpowiedzialności polegającej na

---

[118] Zob. С. Линн, *op. cit.*, s. 35 i 76-101.

[119] Badania prowadzone przez Sally Word wykazały, że w ciągu ostatnich dwudziestu lat zwiększyła się liczba 9-ciomiesięcznych dzieci, które w ogóle nie odbierają głosu przy szumach w tle. Szum taki wytwarza włączony telewizor. Dzieci wychowujące się przy stale włączonym telewizorze będą mieć w szkole problemy ze słuchaniem poleceń nauczycieli, ponieważ w domu przyzwyczajają się do wizualnego odbioru treści pokazywanych w telewizji, natomiast w szkole muszą przestawić się na werbalny odbiór treści przekazywanych przez nauczyciela. Zob. Н. Е. Маркова, *op. cit.*

[120] Odwołując się do teorii modelowania autorstwa amerykańskiego psychologa Alberta Bandury (zgodnie z którą dzieci uczą się poprzez obserwację zachowania bohaterów telewizyjnych i filmowych), Natalia Markowa pokazuje niebezpieczeństwa dla właściwego rozwoju dziecka, spowodowane zawartymi w serialu wzorami zachowania, np. obserwowany model zachowania polegający na przekonaniu, że w celu spełnienia życzenia wystarczy trochę pojęczeć lub klasnąć w dłonie, prowadzi do ukształtowania pasywności, niezdolności osiągania postawionych celów, walki z trudnościami. Przywołując liczne przykłady, badaczka stwierdza, że ów serial uczy bezradności, destrukcyjnych i dewiacyjnych zachowań, osłabia zdolności umysłowe, sprzyja depresji i neurastenii. Pokazuje także niejednoznaczne zachowania powiązane z płcią. Zob. *Ibidem*; Т. Л. Шишова, *op. cit*.

[121] Zob. А. Бесембаева, *Телепузики*, „Кенгуру”, № 10, [Internet:] http://detki.kz/kids/edu/telepuzik/ – 01 VII 2011.

niekontrolowaniu oglądanych przez dziecko programów. *Teletubisie* (ros. nazwa *Телепузики*) wywołały falę krytyki w rosyjskim społeczeństwie, a postacie animacji zyskały „nowe” prześmiewcze nazwy: „телегнусики” („telemarudy”), „телетрупики” („teletrupiki”), „телеидиотики” („teleidiociątka”). W tym kontekście, Natalia Markowa skrytykowała współczesną sztukę Zachodu, zmieniającą i deformującą dziecięcą psychikę. Obok bajek w procesie tym uczestniczą gry komputerowe, które często powodują przemieszanie wyobrażeń o dobru i złu poprzez możliwość łamania norm moralnych w grach, zmieniają obraz świata i w rezultacie powodują stany depresyjne[122].

W opinii Markowej agresja jako model zachowania przekazywana jest w *Pokemonach* (jap. *Poketto Monsutā ポケットモンスター*), również stanowiących dochodową markę handlową. Bohaterowie tej produkcji walczą ze sobą, dążąc do likwidacji przeciwnika. Tymczasem, dzieci, które mają skłonność do identyfikowania się z bohaterami telewizyjnych programów i bezkrytycznej recepcji oglądanych obrazów, przyswajają agresywne modele zachowania i odczuwają radość, gdy bohater serialu sprawia komuś ból. Obecność w produkcjach dla najmłodszych wzorców dewiacyjnego zachowania jest, zdaniem Markowej, elementem ideologii Zachodu, który, według rosyjskiej socjolog, dąży do sterowania zniewolonym i omamionym społeczeństwem:

> Глобалисты считают, что ресурсы планеты ограничены, а людей слишком много и их необходимо „сократить”, по возможности не прибегая к откровенному насилию. (…) Одна группа оболваненной молодежи совершит преступления, и ее членов можно будет посадить в тюрьму. (…) Другая часть населения могла бы спокойно жить, имея семьи и воспитывая детей. Но поскольку деторождение в глобалистском мире надо ограничивать, в молодежи воспитывается неприязнь к детям, а гомосексуализм и лесбиянство возводятся в ранг нормы и превозносятся. (…) А третья группа людей будет с открытым ртом и капающей слюной сидеть перед экраном. Этими управлять легче всего[123].

[122] Zob. Н. Е. Маркова, *op. cit.* Należy jednak podkreślić, że odpowiednio wyselekcjonowane interaktywne edukacyjne gry komputerowe mogą wspomagać edukację dzieci już w wieku przedszkolnym (rozpoznawanie liter, kolorów, ćwiczenia matematyczno-logiczne, uczenie reguł na symulacyjnych grach sportowych). Powinna być to jednak odpowiednio dozowana rozrywka. Nie można zapominać, że gry nie zastąpią towarzystwa rówieśników, nie pomogą w rozwinięciu sprawności fizycznej i nie odpowiedzą na szereg pytań, które pojawiają się w świadomości dzieci. Zob. D. Urbańska-Galanciak, *Czy listek bazylii schowany pod poduszkę zamienia się w skorpiona? Świat zabaw wirtualnych jako przestrzeń komunikacji społecznej i komplementarna forma edukacji*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. II. *Praktyki artystyczne*, red. M. Karasińska, Poznań 2009, s. 187-193.

[123] „Globaliści uważają, że zasoby planety są ograniczone, a ludzi jest zbyt dużo i trzeba ich «zredukować», w miarę możliwości nie uciekając się do jawnej przemocy. (…) Jedna grupa zwiedzionej

Jak stwierdził Dwight Macdonald, zlanie się publiczności dziecięcej i dorosłej z jednej strony oznacza infantylną regresję u dorosłych, którzy, wobec nieumiejętności odnalezienia się w nowoczesnym życiu, uciekają w kicz, utwierdzający ich w infantylizmie; z drugiej natomiast – zbyt szybkie dojrzewanie u dzieci będące skutkiem „nadmiaru podniet”[124]. Jacek Nowakowski uważa, że współczesne kino dla dzieci staje się coraz bardziej „dorosłe” z uwagi na przekazywane treści, poruszane problemy, a także sposób ich prezentacji. Coraz częściej w filmach dla nieletnich naruszane są kulturowe i obyczajowe tabu[125]. Należy również zaznaczyć, że brak wystarczającej i jakościowej produkcji przeznaczonej dla dziecięcego i nastoletniego odbiorcy sprawia, że oglądają oni programy przeznaczone dla dorosłych. Wśród wartości ukierunkowujących bohaterów filmów popularnych także wśród dziecięcych odbiorców znajdują się: siła fizyczna, wykorzystywana w formie przemocy, erotyka, seks, pieniądze, zemsta; natomiast wartości tradycyjne, jak przyjaźń, sprawiedliwość i honor, są reprezentowane bardzo rzadko[126]. Opisana sytuacja stanowi rezultat integracji kultury z rynkiem, której jedynym celem jest zysk, a nie kształtowanie wśród widzów czy czytelników postawy życiowej opartej na fundamencie moralno-etycznym[127]. Powszechność obrazów agresji i przemocy znajduje odzwierciedlenie

---

młodzieży popełni przestępstwa i jej członków będzie można posadzić do więzienia. (…) Druga część ludności będzie mogła spokojnie żyć, posiadając rodziny i wychowując dzieci. Ale ponieważ rodzenie dzieci w świecie zglobalizowanym trzeba ograniczyć, w młodzieży wychowuje się nieprzyjaźń do dzieci, a homoseksualizm mężczyzn i kobiet podnoszony jest do rangi normy i wychwalany. (…) A trzecia grupa ludzi będzie z otwartymi ustami i kapiącą śliną siedzieć przed ekranem. Tymi kierować jest najłatwiej”. Zob. Т. Л. Шишова, *op. cit*. Nie brak przykładów ilustrujących negatywne oddziaływanie pseudobajek na dziecięcych odbiorców. O destrukcyjnym wpływie bajek na dziecięcą psychikę świadczy japoński przypadek hospitalizacji 685 dzieci z symptomami przypominającymi atak epileptyczny (po obejrzeniu 38. odcinka *Pokemonów*). Była producentka kanału Children’s BBC przyznała, że *Teletubisie* i inne programy dla dzieci zostały wymyślone pod wpływem środków halucynogennych. W Rosji w 2005 r. rodzice Smykowowie pozwali kanał REN z powodu emisji seriali *Simpsonowie* i *Griffinowie* (według nich szkodziły one zdrowiu dzieci). W 2008 r. te seriale (podobnie jak wiele innych) zostały wymienione przez psychologów jako szkodzące rozwojowi dzieci. Jako przykłady odpowiednich produkcji animowanych dla dzieci wymieniane są np. amerykańska animacja *Toy Story* (1995, ze zróżnicowanymi ruchami i mimiką postaci) i *Чуча* (1997) G. Bardina (według psychologów bajka zawiera ważne i aktualne dla dziecka obrazy i przeżycia). Zob. *Наши дети смотрят неправильные мультфильмы*, [Internet:] http://news.mail.ru/society/4684472/ – 05 VIII 2011.

[124] Zob. D. Macdonald, *op. cit.*, s. 26.

[125] Wśród filmowych przykładów ilustrujących przełamywanie tabu badacz podał postawienie dziecka wobec śmierci (np. *Czwarte piętro* [*Planta 4*, 2003] Antonia Mercero) i przemocy (np. *Skażony dom* [*Koti-ikävä*, 2005] Petriego Kotwicy), zob. J. Nowakowski, *Współczesny film dla młodego widza wobec kulturowych i obyczajowych tabu*, [w:] *Sztuka dla dziecka…*, t. I, s. 157-174.

[126] Zob. А. Шариков, В. Чудинова, *Детское телевидение. Взгляд социолога*, [w:] *Дети и культура*,… s. 72-78.

[127] Zob. Б. Сорочкин, *Введение*, [w:] *Дети и культура…*, s. 7. W odpowiedzi na wyzwania współczesnych czasów, autorzy monografii *Dzieci i kultura* (*Дети и культура*) zaproponowali realizację

w częstszych bójkach w szkołach. Równie poważny jest problem pojawiającej się obojętności na przemoc. Dzieci, które częściej oglądają programy ze scenami przemocy, uważają ją za skuteczny sposób rozwiązywania problemów, a świat w ich wyobrażeniu staje się miejscem, gdzie rządzi siła i okrucieństwo. U takich dzieci występuje ponadto większe prawdopodobieństwo podejmowania działań antyspołecznych i uciekania się do przemocy w życiu dorosłym. Wartka akcja, dźwięki, atrakcyjne obrazy oddziałują na dziecięce zmysły, tworząc w ich świadomości zniekształcony obraz rzeczywistości. Wyrocznią na temat tego, co ważne i godne uwagi, staje się dla nich telewizja. Warto wspomnieć, że sceny przemocy, w których zwyciężają „dobrzy", są uważane przez psychologów za bardziej szkodliwe dla dziecięcej psychiki, ponieważ pozytywny rezultat walki odbierany jest przez dziecko jako usprawiedliwienie dla stosowania przemocy. Tym samym, dziecko utożsamia się z bohaterem pozytywnym i chce postępować tak samo jak on, w podobny sposób rozwiązując problemy. Zaczynają wówczas działać mechanizmy modelowania, imitacji i identyfikacji – w bohaterach filmowych dziecko chce widzieć siebie[128]. Analizując wpływ kultury masowej na kulturę dzieciństwa, Jadwiga Izdebska podkreśliła, że jej pluralizm może powodować u dziecka uczucia rozdarcia i dezorientacji. Mieszanka faktów, mitów, sloganów reklamowych i skrótów myślowych, które składają się na treść przekazów medialnych, sprawia, że powstały w ten sposób świat staje się dla dziecięcego odbiorcy bardziej realny niż rzeczywistość. Podkreślić należy, że dziecko cechuje brak racjonalizacji faktów oraz ograniczona zdolność selekcji i ich krytycznej oceny, co przekłada się na tworzenie przez dziecko zniekształconego obrazu świata. Zdaniem badaczki w ten sposób konstruowana jest świadomość medialna, która prowadzić może do poznawczego i moralnego relatywizmu, a w konsekwencji – przejawiać się poprzez postawę bierności, ślepego naśladownictwa i agresji. Media nie tylko zniekształcają obraz rzeczywistości, ale także obraz własnego „ja" dziecka[129]. Rozważając relacje między dzieckiem a światem mediów, J. Izdebska stwierdziła: „Jest to świat konkurencyjny wobec świata realnego, odmienny od rzeczywistego, odrealniony, upozorowany, bardziej atrakcyjny, z jednej strony pełen sukcesów,

---

priorytetowego narodowego projektu „Duchowo-moralne wychowanie dzieci i młodzieży" („Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи"). Zob. *Ibidem*, s. 9-10.

[128] Zob. С. Линн, *op. cit.*, s. 171-199.

[129] Zob. J. Izdebska, *op. cit.*, s. 161-163.

osiągnięć, z drugiej zaś – świat wojen, przemocy, okrucieństwa – przenika ona do życia dziecka”[130].

Niepokojąca jest również ekspansja rynku reklamowego w przestrzeń dziecięcą. Mimo iż w Rosji obowiązuje ustawa federalna „O podstawowych gwarancjach praw dziecka w Federacji Rosyjskiej” („Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации”, 1998), w której zapisano konieczność ochrony dziecka przed informacją, propagandą i agitacją, które mogą zagrozić jego zdrowiu oraz moralnemu i duchowemu rozwojowi, to w rzeczywistości podejmowane są działania, by jak najwcześniej uczynić z dziecka pełnoprawnego konsumenta[131]. Współczesne dzieci znają dziesiątki marek towarów, które są dla nich wyznacznikiem statusu, określają ich styl życia. Uczynienie z towarów symboli swoistego stylu bycia przemawia do starszych dzieci, poszukujących własnej tożsamości. Dzieci są niezwykle ważną grupą dla specjalistów od marketingu ze względu na łatwość manipulowania ich gustami i emocjami, formowania przywiązania do marki, a w następstwie – możliwość namawiania rodziców na kupno danego produktu[132]. Jednocześnie należy podkreślić, że dzieci nie mają jeszcze dostatecznie wykształconych kompetencji komunikacyjnych niezbędnych do zrozumienia komunikatów reklamowych ani ukształtowanego nawyku sprzeciwu wobec komercji niskiej jakości. Są natomiast zagubione w gąszczu komunikatów tworzonych przez medialny labirynt, polegających na wywoływaniu u odbiorcy wewnętrznego napięcia, kuszeniu, zachęcaniu oraz obiecywaniu przyjemności po podjęciu działania, czyli dokonaniu zakupu[133]. Co więcej, amerykańskie badania wykazały, że przedszkolaki mają problemy w odróżnieniu reklamy od zwykłych programów telewizyjnych. Także starsze dzieci (do 8 lat)

---

[130] *Ibidem*, s 159.

[131] Na temat rynku usług reklamowych w Rosji zob. E. Савицкая, *op. cit.*, s. 30-31. O podatności dzieci i negatywnym oddziaływaniu na nie patologicznych i kryminogennych obrazów telewizyjnych dostarczających destrukcyjne bodźce, prowadzące do utraty wrażliwości na cierpienia innych zob. J. Szafraniec, *Dzieci – teletoksyny i syndrom moral insanity*, „Cywilizacja o Nauce, Moralności, Sztuce i Religii” 2006, nr 18, *Od dzieciństwa do dojrzałości*, s. 105-111.

[132] O nacisku konsumpcyjnego stylu życia na dzieci zob. szerzej: С. Линн, *op. cit.*, s. 15-27. Natalia Pater-Ejgierd uważa, że współczesna kultura, określana mianem wizualnej, uczyniła z obrazu dyskurs komunikacyjny, równorzędny ze słowem. Przedstawienia wizualne, podobnie jak literatura i filozofia, kreują obraz świata i rzeczywistości. Zwrot ku wizualności dostrzegła badaczka w dzisiejszych zabawkach dla najmłodszych dzieci, skoncentrowanych na atrakcyjnym wyglądzie, reklamowanych jako edukacyjne, a w rzeczywistości bombardujących małych odbiorców zbyt dużą liczbą bodźców. Zabawki dla najmłodszych ukierunkowują ich na odbiór bodźców audiowizualnych, a także na korzystanie z nowoczesnych urządzeń komunikacyjnych – dostępne są np. telefony dla niemowląt od 3. miesiąca życia: naciśnięcie guzika uruchamia nagrane aż w trzech językach początki lub zakończenia rozmów telefonicznych. Zob. szerzej: N. Pater-Ejgierd, *Dzieło sztuki na ekranie komputera, czyli w jaki sposób przemawia dziś sztuka do dziecka*, [w:] *Sztuka dla dziecka…*, t. I, s. 127-139.

[133] Szerzej na temat mechanizmów rządzących przekazem reklamowym zob. P. Kołak, *op. cit.*, s. 36-63.

charakteryzuje wiara i ufność w informacje przekazywane w komunikatach reklamowych i przyjmowanie ich za w pełni prawdziwe[134]. Zgodzić należy się ze stwierdzeniem Wiesława Godzica, iż reklama we współczesnej kulturze popularnej nie ogranicza się już do języka tradycyjnej retoryki, ale kreuje własne przedmioty i własną przestrzeń. Stała się ona protezą masowej wyobraźni, która określa zbiorowe marzenia, potrzeby i lęki[135].

Reklamy nie tylko kreują postawę konsumpcyjną, ale przyczyniają się także do ukształtowania przekonań i światopoglądu odbiorców. Lalki Barbie o figurze osy wytwarzają w świadomości dziewczynek pożądany i jedyny właściwy wzór figury. Mary F. Rogers stwierdziła, że Barbie stanowi symbol wyzwania, jakie współczesne ciało stawia granicom wytyczonym przez naturę: „Podejście takie czyni z ciała narzędzie do aerobiku, przedmiot zabiegów chirurgicznych oraz eksperymentów dietetycznych, cielesną glinę, którą można bez końca modelować”[136]. Ciało Barbie ma również przypominać o obiecywanej przez nie wiecznej młodości – tym samym lalka stanowi spełnienie marzenia o wyimaginowanej młodości[137]. Eksponowanie kobiecych walorów cielesnych Barbie, jej stroje z obniżoną talią przekazują także komunikaty natury seksualnej. Podobny negatywny wpływ wywołują kierowane do chłopców reklamy zabawek propagujące przemoc i agresję (np. pistolety), jak również reklamy alkoholu, przedstawiające kreowanych na macho mężczyzn sukcesu, wesoło bawiącą się młodzież, do której chcą się upodobnić nastoletni odbiorcy. Brak obecności dorosłego przy dziecku podczas oglądania takich przekazów uniemożliwia wytłumaczenie mu zasad, jakimi rządzą się konkretne reklamy. Ich twórcy łamią podstawowe i sformalizowane przejawy omawianego tematu kulturowego, polegające na nakazie chronienia dzieciństwa przed wpływem negatywnych i szkodliwych treści. Koncerny angażują profesjonalnych psychologów, którzy wykorzystują swoją wiedzę zawodową przy opracowywaniu strategii reklamowych skierowanych do dzieci, co budzi kontrowersje ze względu na kodeks etyki psychologa i zasadę odpowiedzialności społecznej[138]. Próba wprowadzenia ustawodawczego zakazu dotyczącego zamieszczania w programach dla dzieci reklam doprowadziła do rezultatu odwrotnego:

[134] Zob. С. Линн, *op. cit.*, s. 16.
[135] Zob. W. Godzic, *op. cit.*, s. 109 i 206. Por. A. Kisielewski, *Reklama i masowa kultura wizualna*, „Konteksty” 1995, nr 1, s. 45.
[136] M. F. Rogers, *Barbie jako ikona kultury*, [w:] *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*¸ wstęp i red. M. Kolankiewicz, Warszawa 2005, s. 639.
[137] Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 639-642.
[138] Zob. С. Линн, *op. cit.*, s. 21-56 i 249-250.

rosyjskie kanały telewizyjne jeszcze bardziej ograniczyły emisję programów dla tej grupy wiekowej[139]. Analizując działania marketingowe skierowane do najmłodszych odbiorców, Paweł Kossowski napisał, że można obecnie mówić o nowych obliczach dzieciństwa: dzieciństwie medialnym i merkantylnym. Dzieci „bombardowane" są kampaniami marketingowymi mającymi na celu wprowadzenie do przestrzeni kultury dziecięcej nowych bohaterów filmowych i literackich (*Król Lew*, *Pocahontas* Disneya, *Pokemony*, *Harry Potter*). Kolejnym krokiem jest doprowadzenie do zbytu bogatego asortymentu produktów powiązanych tematycznie z bohaterami, z którymi dzieci łączy już więź emocjonalna. Działania marketingowe, telewizję, kulturę komercyjną oraz dziecko spaja właśnie reklama telewizyjna stymulująca dziecięce pragnienia, marzenia i oczekiwania[140].

Po rozpadzie ZSRR również inne dziedziny przemysłu kulturalnego dla dzieci przeżywały kryzys, ustępując tym samym pola wpływom kultury amerykańskiej. Rosyjska kinematografia dla dzieci (dawniej ceniona za dużą liczbę wartościowych produkcji), tak jak cały sektor, przeżyła głęboki kryzys, który wykorzystały produkcje amerykańskie, zdobywając przychylność rosyjskiego odbiorcy. Wspomniany kryzys przejawił się spadkiem liczby produkowanych filmów dla dzieci oraz zamknięciem wielu kin dziecięcych. Obecnie kino dziecięce znajduje się wśród priorytetowych dziedzin, jakie ma objąć państwowe wsparcie dla kinematografii i ewoluuje w kierunku produkcji obrazów rodzimych[141]. Pozwala to mieć nadzieję na poprawę sytuacji w tym sektorze. Warto dodać, że na świecie dziecięcy sektor kinematografii rozwija się najszybciej[142] m.in. ze względu na podatność najmłodszych na reklamy, zawarte w nich komunikaty agitacyjne i propagandowe.

Jako kolejny problem utrudniający dzieciom wystarczający kontakt z kulturą wymienić należy zaobserwowaną po rozpadzie ZSRR zapaść rodzimego rynku wydawniczego: ograniczone zostały nakłady książek[143] i wydawnictw periodycznych przeznaczonych dla najmłodszego czytelnika z jednoczesnym podniesieniem ich ceny. Z kolei restrukturyzacja sektora bibliotecznego po 1991 roku doprowadziła do zamknięcia niektórych specjalistycznych placówek dla dzieci. Szkodliwość tego

---

[139] Zob. А. Вартанов [et al.], *op. cit.*, s. 53.
[140] Zob. P. Kossowski, *Dziecko, kultura komercyjna i działania marketingowe*, [w:] *Wymiary dzieciństwa…*, s. 181-187.
[141] Zob. М. Жабский, *Фильмы для детей*, [w:] *Дети и культура…*, s. 88-96.
[142] Zob. Е. Савицкая, *op. cit.*, s. 13.
[143] Zob. szerzej: В. Чудинова, *Детское чтение. Негативные последствия развития медиасферы*, [w:] *Дети и культура…*, s. 143-144.

zjawiska polega na tym, iż zadaniem bibliotek jest wspomaganie rozwoju osobowościowego poprzez kreowanie przyjaznego środowiska, w którym dzieci mogą zapoznać się z książką. Biblioteki, szczególnie na obszarach wiejskich, są nieraz jedynymi placówkami umożliwiającymi dzieciom kontakt z kulturą i poszerzenie horyzontów, jak również pożyteczne zorganizowanie czasu wolnego[144].

W rosyjskiej rzeczywistości zauważalny jest znaczący rozdźwięk między dostępnymi książkami, a takimi, jakie dzieci chciałyby przeczytać. Uczniowie w wieku 10-15 lat potrzebują współczesnych książek o swoich rówieśnikach. Brak wskazanych książek na rynku lokalnym lub ich niewielkie nakłady sprawiają, że rosyjskie dzieci sięgają po wydania zachodnie, w tym słynnego *Harry'ego Pottera*[145]. Fenomen serii książek o Harrym Potterze, jak również cały kompleks zabiegów, których celem jest wykorzystanie cyklu powieści Joanne Rowling jako rozpoznawalnego znaku marketingowego, stanowią najbardziej wyrazisty przykład globalizacji przestrzeni dziecięcej. Według szacunków marka handlowa Harry Potter (obejmująca oprócz książek i filmów także ponad 400 towarów: m.in. gry komputerowe, zabawki, naklejki, koszulki, breloczki, latarki) jest warta ponad 4 miliardy dolarów[146]. Gadżety z Harrym Potterem cieszyły się popularnością graniczącą z psychozą, powstało wiele fanklubów młodego czarodzieja, który stanowi największy towar eksportowy Wielkiej Brytanii od czasów The Beatles i Jamesa Bonda. Według danych z 2007 roku, łączny nakład powieści o Harrym Porterze w Rosji (769 tysięcy) niemal przewyższył nakład utworów dla dzieci autorstwa Aleksandra Puszkina (770 tysięcy)[147], co dobitnie pokazuje oddziaływanie tej globalnej marki prowadzące do uniformizacji i deindywidualizacji rozrywki. Przykład przygód popularnego czarodzieja udowadnia twierdzenie Violetty

[144] Zob. В. Бубекина, *Библиотечное обслуживание детей России: десятилетие выживания и развития*, [w:] *Дети и культура…*, s. 166-182.

[145] Zob. *Ibidem*. *Harry Potter* może zostać uznany za „produkt totalny", czyli produkt, który w ramach wielkiego przemysłu medialnego oferowany jest młodemu odbiorcy na różnych nośnikach. Zazwyczaj literatura stanowi nośnik pierwotny, „od którego rozpoczyna się multimedialna wędrówka przekazu". J. Papuzińska, *Wpływ świata mediów na kształt książki dziecięcej i style jej odbioru*, [w:] *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerszczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006, s. 15.

[146] Zob. Е. Савицкая, *op. cit.*, s. 13. Susan Linn napisała, że książki o młodym czarodzieju stanowiły enklawę dziecięcej wyobraźni: czytelnicy traktowali je jako schronienie przed skomercjalizowaną pop-kulturą i środkami masowej informacji. Książka była wystarczającym środkiem do rozbudzenia wyobraźni i dziecięcej twórczości pozwalającej na współuczestnictwo w opisywanych wydarzeniach. Sytuacja diametralnie się zmieniła, gdy autorka sprzedała licencję wytwórni filmowej. Powstałe filmy, a także setki towarów powiązanych z marką Harry Potter, pozbawiły sagę dawnej otoczki magii i tajemniczości, przekształcając ją w dochodowy biznes. Zob. С. Линн, *op. cit.*, s. 107-111.

[147] Według liczby sprzedanych egzemplarzy na świecie seria o młodym czarodzieju znajduje się na 3. miejscu – po *Biblii* i *Cytatach Przewodniczącego Mao* Mao Zedonga. Zob. Е. Савицкая, *op. cit.*, s. 25-26.

Wróblewskiej, że „literatura jako narzędzie wychowawcze oraz literatura jako przejaw sztuki wysokiej w dobie ponowoczesności ustępuje literaturze traktowanej jako towar, który należy dobrze sprzedać (…)"[148].

Coraz mniejszy wpływ na najmłodsze pokolenie wywierają inne formy oddziaływania kulturalnego, w tym teatry[149]. Po rozpadzie ZSRR nastąpił spadek zainteresowania dzieci sztuką muzealną[150], jak również sztuką cyrkową. W odniesieniu do tej drugiej należy zaznaczyć, że na początku nowego stulecia udało się pokonać kryzys lat dziewięćdziesiątych i ponownie zbliżyć się do wskaźników jakościowych i ilościowych, charakteryzujących publiczność cyrkową z początku lat osiemdziesiątych[151].

Na uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych wpływa poziom dochodów rodziny, co zamyka wielu dzieciom drogę do odpowiedniej dla nich rozrywki. Komercjalizacja kultury, zbyt wysokie ceny na książki, czasopisma, bilety do placówek kulturalnych, przy jednoczesnym spadku możliwości nabywczych doprowadziły do

---

[148] V. Wróblewska, *Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Książka dziecięca 1990-2005*, s. 103. Z drugiej jednak strony, jak zaznaczył Grzegorz Leszczyński: „Każde dzieło sztuki ma postać dialogu: zorientowane jest na przekaz jakichś treści, emocji, niekiedy wartości, na wywołanie odbiorczych przeżyć i reakcji. Dzieło zawsze pozostaje jako komunikat przeznaczony dla kogoś". Zob. G. Leszczyński, *Wstęp: Sztuka, czyli gra w życie i śmierć*, [w:] *Sztuka dla dziecka…*, t. I, s. 9. W przypadku przygód Harry'ego Pottera dialog dzieła z odbiorcą został zepchnięty na dalszy plan przez działania przemysłu konsumpcyjnego. Badacz stwierdził, że współczesność przekształciła sztukę dla dziecka, która została oderwana od podłoża wychowawczo-edukacyjnego, a jednocześnie weszła w relacje z nowymi środkami przekazu i nowymi technologiami. Ponadto, stała się ona przestrzenią intensywnej komunikacji dorosłego z dzieckiem. Zob. *Ibidem*, s. 12-13. Według badań Władimira Sobkina, niemal 44 % rodziców codziennie czyta swoim dzieciom w wieku przedszkolnym książkę. Ponad 34 % rodziców czyta 2-3 razy w tygodniu, ponad 12 % – raz w tygodniu, a 9 % rodziców przyznało, że nie ma na to czasu. Szerzej na temat dziecięcych preferencji literackich (wiele z których od lat nie ulega zmianie) zob. В. С. Собкин, *Дошкольное детство: опыт социокультурного анализа*, Москва 2011, [Internet:] http://www.detstvo2030.ru/blog/?id=203 – 13 II 2012.

[149] Zob. В. Дмитриевский, *Детский театр – время испытаний*, [w:] *Дети и культура*, s. 99-104. Historia teatrów dla dzieci sięga pierwszych lat po rewolucji. Pierwszy dramatyczny teatr dla dzieci został otwarty już w 1920 r. w Moskwie. Wśród dziecięcych teatrów działały teatry młodego widza (театры юного зрителя – ТЮЗы), teatry lalkowe i muzyczne. W ich repertuarze znajdowały się głównie inscenizacje bajek i utworów tradycyjnie wchodzących w krąg dziecięcych lektur, a także sztuki przedstawiające postacie rówieśników widzów oraz współczesnych działaczy. Zob. hasła: *Детский театр*, *Театр для детей*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 100-101 i 566-567. O współczesnych praktykach artystycznych, nowatorskim modelu komunikacji artystycznej z dzieckiem, ułatwiającym bezpośredni kontakt małego odbiorcy z szeroko pojmowaną sztuką (np. podczas warsztatów artystycznych dziecko przestaje być pasywnym odbiorcą sztuki, a staje się jej aktywnym współtwórcą), zob. *Sztuka dla dziecka…*, t. II. Sztuka pozwala dziecięcemu odbiorcy na zapoznanie się z kontekstem kulturowo-społecznym, w którym funkcjonuje. Kontakt z dziedzictwem kulturowym wpływa na ukształtowanie krytycznej postawy wobec otaczającej rzeczywistości, a także na rozwój konstruktywnego myślenia i autonomii. Sztuka, będąc elementem dziedzictwa kulturowego, pełni funkcję integracji społecznej i kształtowania tożsamości zbiorowej. Rozwija także wrażliwość na piękno, kształtuje gusty, pluralizm kulturowy. Szerzej o wychowaniu przez sztukę zob. A. Chomicz, A. Xavier, *Dziedzictwo kulturowe, postawa obywatelska i wychowanie przez sztukę*, [w:] *Sztuka dla dziecka…*, t. II, s. 255-270.

[150] Zob. М. Юхневич, *В музей или мимо*, [w:] *Дети и культура…*, s. 183-200.

[151] Zob. Г. Островский, *Детская аудитория цирка. Проблемы формирования*, [w:] *Дети и культура…*, s. 114-125.

tego, że wiele dzieci nigdy nie było w dziecięcym teatrze czy kinie, nie czytało najlepszych książek dla nich przeznaczonych, ale wyrastało w otoczeniu surogatów kultury masowej.

* * *

Dorastające pokolenie jest nierzadko zagubione w makrostrukturze, jaką stanowi nowoczesne społeczeństwo, co skutkuje m.in. pogarszaniem się interakcji ze starszą generacją i coraz większą podatnością na ofertę skomercjalizowanej kultury masowej. Kulturowy chaos współczesnego świata prowadzi również do kryzysu wartościowania i zaniku normatywnych punktów orientacyjnych. Te negatywne zjawiska wzmacniają szeroko oferowane dzieciom produkty kultury masowej: gry komputerowe, filmy, komiksy, bajki, które często wspomagają dewiacyjne zachowania. Jak napisał Boris Soroczkin:

> В ходе реализации стратегически не продуманных экономических реформ были разрушены старые идеалы, ребенок фактически остался один на один с непростым миром, господствующее место в котором занял культ стяжательства и силы, ориентирующей детей и подростков на агрессивное и деструктивное поведение[152].

Procesy zwiększające napięcia społeczne i poziom dezadaptacji negatywnie wpłynęły na dorastające pokolenie. Zideologizowane dzieciństwo radzieckie zaczęło być przeciwstawiane pokoleniu pepsi[153], na ukształtowanie którego znaczący wpływ wywarła ideologia pieniądza. Na forach internetowych dokonywane są porównania tych dwóch konstruktów społecznych: radzieckie dzieciństwo, choć pozbawione wyszukanych zabawek, nowinek technicznych, możliwości wszechstronnego rozwoju, z ideologicznymi nawarstwieniami, charakteryzowane jest poprzez wielką rolę

---

[152] „W trakcie realizacji strategicznie nieprzemyślanych reform gospodarczych uległy zniszczeniu stare ideały, dziecko faktycznie pozostało sam na sam z niełatwym światem, w którym zapanował kult chciwości i siły, ukierunkowującej dzieci i młodzież na agresywne i destrukcyjne zachowanie". Zob. Б. Сорочкин, *op. cit.*, s. 4.

[153] Pisząc o genezie pokolenia pepsi, Wiktor Pielewin stwierdził, że dzieci radzieckich lat siedemdziesiątych wybierały ów złocisty trunek tak samo, jaki ich rodzice wybierali Breżniewa – bez posiadania żadnego wyboru. Był on dla nich synonimem dalekiego, zakazanego świata, o którym skrycie marzono. Generacja pepsi weszła w dorosłe życie po upadku ZSRR. Zakazany dawniej świat zaczął wkraczać do ich rzeczywistości, a jedną z jego wizytówek stanowił spot reklamujący pepsi-colę, po spożyciu której bohaterka reklamy – małpa – przenosi się na wyższy poziom istnienia: odjeżdża w stronę morza dżipem, obejmując kilka dziewcząt. Pepsi-cola stała się atrybutem człowieka zamożnego, którego stać na drogie gadżety, charakteryzującego się postawą konsumpcjonistyczną, który zamiast idei wybrał pieniądze. Zob. W. Pielewin, *Generation „P"*, tłum. E. Rojewska-Olejarczuk, Warszawa 2002, s. 9-10.

prawdziwej i szczerej przyjaźni. Tymczasem we współczesne dzieciństwo coraz częściej wpisane są używki, uzależnienia, izolacjonizm, stany depresyjne i destrukcyjne zachowania, które w części wytłumaczyć można oddziaływaniem mass mediów prezentujących komunikaty charakteryzujące się zubożoną treścią przy atrakcyjnej formie. Uniformizacja oraz silne oddziaływanie kultury masowej przyczyniają się do tego, iż dzieci stają się małymi dorosłymi. Następuje tym samym zanik dzieciństwa w perspektywie kulturowej będący wynikiem zatarcia wyraźnego podziału na poszczególne grupy wiekowe. Determinanty biologiczne (zróżnicowanie wieku odbiorców) coraz mniej współgrają z kierowanymi do dziecięcych odbiorców przekazami medialnymi, co zakłóca system zróżnicowanych kulturowo ról społecznych oraz powiązanych z nimi zachowań i reguł. Materialne przejawy tematu kulturowego, pod którymi rozumiana jest przeznaczona dla dzieci twórczość, coraz bardziej ulegają komercji i regułom rządzącym wolnym rynkiem: produkowane i pokazywane jest to, co się sprzedaje i gwarantuje zysk, a niekoniecznie to, co zawiera uniwersalne wartości. O wadze tematu dzieciństwa w aspekcie wpływu kultury masowej w Rosji przekonuje stopień zaniepokojenia psychologów, pedagogów i pisarzy, niezgadzających się na naruszenie zasad rządzących tą przestrzenią. Świat dorosłych powinien zwrócić baczniejszą uwagę na losy dzieci, ich potrzeby i oczekiwania, by wychować pełnowartościowe, odpowiedzialne i zdolne do działania pokolenie, które zastanawiać się będzie nad tym, kim chce być, a nie – co chce mieć.

Defekty obserwowanej akulturacji, rozumianej jako bezpośrednie oddziaływanie świata zachodniego na rosyjską przestrzeń kulturową prowadzące do zmiany charakterystycznych dla niej wzorów kulturowych, polegają na wysokiej liczbie negatywnych wzorów oferowanych przez Zachód. Badacze alarmują, że rosyjska tożsamość narodowa zaciera się wobec identyfikacji ze społeczeństwem globalnym, w którym kultura zachodnia odgrywa rolę dominującą. Globalny przemysł kultury masowej bazuje na jednej matrycy – zorientowanej na zachodnią, indywidualistyczną świadomość, a transmitowanie jej do środowiska cechującego się inną kulturą, wraz z mechanizmem konsumpcyjnym, stanowi narzędzie pośredniej kontroli ideowo-psychologicznej. W ten sposób rozprzestrzenianie globalnych marek wypełnia rolę przystosowania dzieci do potrzeb rynku globalnego. Następuje inkorporacja dziecka do kultury globalnej poprzez promowanie globalnych wytworów, które prowadzą do

deindywidualizacji rozrywki[154]. Wszechobecność popularnych marek nie sprzyja społeczno-kulturowej adaptacji dzieci do świata dorosłych; prowadzi natomiast do infantylizacji, braku krytycznych refleksji, a nawet brutalności i agresji[155]. Pozbawienie dziecka możliwości przyswojenia bazowych wartości prowadzi do stopniowej destrukcji jego osobowości i moralno-kulturowej dezorientacji. Wyjściem z impasu może stać się m.in. prawna regulacja działań środków masowej informacji, większa kontrola ilości i jakości reklamy, rezygnacja z zakupu i kopiowania „globalnych matryc" z jednoczesnym popieraniem wydawania odpowiednich książek i wspieraniem kreatywnych pomysłów. Pocieszająca (choć może nie w pełni uzasadniona) jest uwaga, że młodzi Rosjanie, dążąc do przyjęcia zachodniego obrazu życia, nie są skłonni do przejmowania zachodnich standardów bycia i w sferze duchowej pozostają głęboko zakorzenieni w tradycji lokalnej[156].

Podsumowując, można wyróżnić następujące zjawiska i tendencje, które wpłynęły na oblicze dzieciństwa po upadku Związku Radzieckiego i w znaczący sposób osłabiły autonomię tej przestrzeni kulturowej:

- osłabienie statusu rodziny,
- reorganizacja ról rodzinnych,
- zubożenie komunikacji międzypokoleniowej,
- kryzys instytucji wychowawczych i oświatowych,
- mniejsza dostępność instytucji wychowania pozaszkolnego,
- procesy globalizacyjne,
- komercjalizacja i unifikacja kultury,
- przejmowanie amerykańskich wzorców zachowania,
- zastępowanie rzeczywistych moralnych autorytetów przez traktowanych jako wzorce bohaterów popkultury,
- większy dostęp do środków masowego przekazu i traktowanie ich jako bardzo wiarygodnych źródeł informacji,
- zwiększone oddziaływanie środków masowego przekazu na psychikę dziecka, jego gusta i przekonania,
- ekspansja rynku reklamowego w przestrzeń dziecięcą,

[154] Zob. E. Савицкая, *op. cit.*, s. 28-29.
[155] Zob. *Ibidem*, s. 18.
[156] Zob. *Ibidem*, s. 32-35.

- nastawienie na wymierność zysku w przemyśle telewizyjnym i filmowym jako przykłady integracji kultury z rynkiem,

- traktowanie Internetu jako przestrzeni pozwalającej na kreację alternatywnej tożsamości,

- problemy finansowe rosyjskiego przemysłu kulturalnego dla dzieci.

* * *

Dorośli stanowią naturalne wzory dla dzieci, które poprzez technikę modelowania uczą się zachowań właściwych dla dojrzałych członków społeczeństwa. Na rodzicach, nauczycielach, twórcach kultury i każdym innym dorosłym spoczywa wielka odpowiedzialność za słowa i czyny, które potencjalnie mogą stanowić przykład dla dziecka. Prawa rynku, komercji, prawa rządzące kulturą masową zaburzają naturalną interakcję dorosły–dziecko, nauczyciel–uczeń, przedwcześnie przybliżając dziecku zachowania, wartości i antywartości właściwe kulturze dorosłych. Zbyt szybkie tempo życia, kłopoty z odnalezieniem się w nowej sytuacji społeczno-politycznej pogłębiają problemy komunikacji międzypokoleniowej, oddając dziecko pod wpływ mass-mediów, rówieśników, a także ulicy. Wyrazem uświadomienia sobie przez dorosłych błędów i zaniedbań popełnianych w stosunku do dzieci jest kompozycja rzeźb „Dzieci – ofiary wad dorosłych" („Дети – жертвы пороков взрослых"). Ten swoisty teatr kulturowy został otwarty w Moskwie 2 września 2001 roku. Przedstawia on dwoje dzieci z zawiązanymi oczami, które bawią się w ciuciubabkę w otoczeniu trzynastu postaci symbolizujących zło, m.in.: Narkomanię, Prostytucję, Kradzież, Alkoholizm, Wojnę, Sadyzm, Ubóstwo, Obojętność. Autor kompozycji – Michaił Szemiakin uważa ją za alegorię walki ze światowym złem i ludzkimi wadami. Artysta zestawił patetyczne hasło „Dzieci – to nasza przyszłość!" z zatrważającą sytuacją deprawacji i przestępczych zachowań wobec najmłodszych:

> Скульптурная композиция (…) задумывалась и осуществлялась мною, как символ и призыв к борьбе за спасение сегодняшнего и будущего поколений. (…) Я, как художник, этим произведением призываю оглянуться вокруг, услышать и узреть те горести и ужасы, которые испытывают дети сегодня. И пока не поздно здравомыслящим и честным людям надо задуматься[157].

[157] „Kompozycja rzeźbiarska (…) została wymyślona i zrealizowana przeze mnie jako symbol i wezwanie do walki o ocalenie dzisiejszego i przyszłego pokolenia. (…) Ja, jako artysta, poprzez to dzieło wzywam

Oczywistymi są powiązania między doświadczaną przemocą, krzywdą czy obojętnością w dzieciństwie, a zaburzeniami w dorosłym życiu. Dzieci należy chronić nie tylko przed agresją, pokusami ulicznego życia, ale także przed brutalnymi realiami nowoczesnego świata. Rozwój technologii oprócz niewątpliwych możliwości, dostarczeniem nowych form wyzwolenia i ekspresji, niesie ze sobą wiele zagrożeń. Dzieciom powinna towarzyszyć troskliwa opieka i wszechstronna uwaga ze strony dorosłych przewodników. Dzieci to formujący się dorośli, dlatego to od rodziców, opiekunów, wychowawców i szeroko rozumianej kategorii twórców kultury zależy kształt przyszłego społeczeństwa.

---

do rozejrzenia się wokoło, usłyszenia i dostrzeżenia tych żalów i koszmarów, których doświadczają dziś dzieci. I dopóki nie jest późno, zdrowomyślący i uczciwi ludzie powinni się zastanowić". Zob. *Скульптурная композиция «Дети – жертвы пороков взрослых»*, *Москва*, [Internet:] http://www.otdihinfo.ru/catalog/162.html – 06 X 2011. Oprócz licznych pozytywnych reakcji kompozycja spotkała się również z krytyką: według pracownika Rosyjskiej Akademii Edukacji, psycholog Wiery Abramienkowej, kompozycja stanowi pomnik poświęcony wadom, a nie dzieciom i może być szkodliwa dla dziecięcej psychiki. Zob. Т. Шишова, *Памяткик порокам Шемякина с точки зрения психолога*, 05 XII 2001, [Internet:] http://www.pravoslavie.ru/guest/abramenkova.htm – 06 X 2011.

Rozdział VI

Promowane wartości, ideały wychowawcze, funkcje ideologiczne i propagandowe w twórczości skierowanej do dzieci

W rozdziale szóstym analizie poddana zostanie twórczość dla dzieci, którą można uznać za podstawowy i materialny przejaw omawianego tematu kulturowego. Podjęcie tego zagadnienia w kontekście badania tematu dzieciństwa w dwudziestowiecznej kulturze rosyjskiej podyktowane jest potrzebą prześledzenia zmian, jakie nastąpiły w ciągu stulecia w systemach wartości i jakości estetycznych, które komunikowane są w przekazie literackim i filmowym. Zadaniem postawionym przed tym rozdziałem jest penetracja obszarów kultury literackiej i filmowej w celu odnalezienia i scharakteryzowania przejawów tematu kulturowego oraz próba udowodnienia, że wiersze i proza dla dzieci były organiczną częścią literatury rosyjskiej i radzieckiej oraz stanowiły fenomen socjokulturowy. Literatura dla dzieci oraz bajki animowane zostaną uznane za jedno z podstawowych narzędzi socjalizacji, służących przekazaniu wartości ogólnokulturowych. W rozdziale zostanie poruszone zagadnienie aksjologii w twórczości skierowanej do dzieci, zostaną wyodrębnione wartości[1] zakodowane w reprezentatywnych literackich i filmowych dziełach sztuki z uwzględnieniem specyfiki przekazu kulturowego. Wspomniane będą również utwory skierowane do dorosłego odbiorcy, w których realizowany był temat dzieciństwa.

*   *   *

Literatura dziecięca to integralna część kultury dzieciństwa zapewniająca upowszechnianie i transmisję dziedzictwa kulturowego danego kraju. Ta dziedzina twórczości literackiej charakteryzuje się wyrazistym kręgiem odbiorców, stanowiących

---

[1] Maria Gołaszewska zaznaczyła, że wartości istnieją w obrębie złożonej całości, nazywanej „sytuacją aksjologiczną". Jej ośrodkiem i czynnikiem decydującym o jej powstaniu jest człowiek. Zob. M. Gołaszewska, *Metafizyka wartości*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin 1986, s. 70. Jak stwierdził Stefan Sawicki: „Wartości ujawniane przez literaturę to immanentny świat wartości utworu: aksjologiczne nacechowanie poszczególnych elementów strukturalnych oraz wartości przez utwór ewokowane". Zob. S. Sawicki, *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992, s. 96.

o ważnym typie obiegu literackiego[2]. Dzieci są nie tylko adresatami tej dziedziny literatury, ale często występują jako jej bohaterowie. Literatura dla dzieci stanowi w pełni samodzielne zjawisko historyczno-literackie, które można rozpatrywać w szerokim kontekście historyczno-kulturowym[3]. Jednocześnie odzwierciedla ona

[2] Obiegi literatury – to grupy czytelników wśród publiczności literackiej, różniące się między sobą charakterem kultury literackiej, których upodobania i kompetencje odbiorcze obejmują teksty określonej kategorii, inne kategorie pozostawiając poza obrębem czytanego czy nawet czytelnego, np. obieg literatury dla dzieci i młodzieży, obieg literatury popularno-rozrywkowej, obieg literatury dydaktycznej itd. Zob. hasło: *Obiegi literatury*, [w:] M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2002, s. 348. Kulturę literacką Janusz Sławiński określił jako „system orientacyjny" umożliwiający jej uczestnikom efektywne porozumiewanie się poprzez dzieła. Oznacza to zapewnienie wzajemnej odpowiedniości kodów nadawania i kodów odbioru, jak również pozwala na porównanie różnych indywidualnych odbiorów tych samych przekazów. Na kulturę literacką składają się: wiedza o cenionych dokonaniach literackich, gust oraz kompetencja literacka (znajomość reguł wyprowadzonych z wypowiedzi już zaistniałych, co umożliwia nosicielom danej kultury literackiej produkowanie oraz rozumienie nowych wypowiedzi). Zob. J. Sławiński, *Dzieło. Język. Tradycja*, Warszawa 1974, s. 65-66. Skoncentrowanie uwagi na odbiorcach danej dziedziny twórczości literackiej jest uzasadnione, ponieważ, jak zaznaczył Janusz Lalewicz, utwór literacki funkcjonuje w ramach układu obejmującego zarówno autora, jak i odbiorcę. Oznacza to, że należy go rozpatrywać w odniesieniu do obu elementów układu. Zob. J. Lalewicz, *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985, s. 60. Wyodrębnienie dzieci jako osobnej publiczności literackiej możliwe jest w ramach dystrybutywnego pojęcia publiczności: zbiór dziecięcych odbiorców wydzielony może być poprzez odniesienie do przedmiotu odbioru, czyli odbieranego komunikatu lub klasy komunikatów (tu: literatury dziecięcej), odniesienie do pewnego systemu komunikacyjnego, tj. medium albo pewnej sieci rozpowszechniania (czytelnicy książek) oraz przez odniesienie do struktury społeczeństwa (dzieci). Zob. *Ibidem*, s. 127-128. Zbiorowość dzieci można uznać za społeczność literacką, którą Krzysztof Dmitruk określił jako szczególną formę organizacji wspólnoty. Charakteryzują ją „(…) czynniki teleologiczne, wyróżnia wysoki poziom więzi, podobieństwo statusów, zbliżony stopień kompetencji semiotycznych i względnie jednolity repertuar komunikacyjnych praktyk". Zob. K. Dmitruk, *Wprowadzenie do teorii publiczności literackiej*, [w:] *Publiczność literacka*, red. S. Żółkiewski i M. Hopfinger, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982, s. 22. Należy jednak podkreślić, że dziecięca publiczność literacka jest zróżnicowana z uwagi na indywidualny rozwój kultury literackiej, a także cechy osobnicze każdego dziecka: wrażliwość i nadpobudliwość emocjonalną, żywość wyobraźni, zdolności empatyczne. Wpływają one na odbiór dzieła literackiego. Zob. A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994, s. 42. Publiczność literacką określił Stefan Żółkiewski jako wszystkich uczestników komunikacji literackiej, a dokładniej – danego procesu komunikacyjnego. Jako całość społeczna funkcjonuje ona jednocześnie czytelniczo w zróżnicowanych obiegach społecznych. Zob. S. Żółkiewski, *Wiedza o kulturze literackiej*, Warszawa 1985, s. 235 i 245. Tę zbiorowość odbiorców dzieł literatury określają głównie obowiązujące w niej wzory i standardy kultury literackiej. Cechą publiczności literackiej jest nie tylko fakt odbioru dzieła, ale także odbioru pokwitowanego oceną. Zob. szerzej hasło: *Publiczność literacka*, [w:] M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *op. cit.*, s. 416-417; J. Maciejewski, *Publiczność literacka a instytucje i mechanizmy życia kulturowego*, [w:] *Idem, Obszary i konteksty literatury*, Warszawa 1998, s. 103-131. Na proces komunikacyjny składa się zbiór często i regularnie powtarzanych aktów komunikacyjnych (jednorazowych kontaktów dwojga partnerów w określonej sytuacji społecznej, w obrębie względnie zamkniętej całości). Proces komunikacji literackiej składa się natomiast z trzech podstawowych elementów: nadawcy, dzieła i odbiorcy. W aspekcie odbiorcy komunikacja literacka spełnia następujące role: 1. przekazicielską (udostępnianie dzieła literackiego), 2. informacyjno-propagandową (bliższe zapoznawanie się z literaturą, jej popularyzacja, motywacja i aktywizowanie zainteresowań literackich, 3. estetyczno-wychowaczą (interpretacja dzieła, uwypuklanie jego wartości artystycznych, stwarzanie sytuacji sprzyjającej recepcji, kształtowanie gustu artystycznego). Zob. R. Lesňák, *Problemy badawcze komunikacji literackiej*, [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*, t. I, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, s. 179 i 191.

[3] Ryszard Waksmund zaznaczył, że przeciętny czytelnik uważa literaturę dla dzieci „za zjawisko zupełnie naturalne, ahistoryczne, od dziecka nieodłączne jak rodzice i zabawki". Jednak, jak podkreślił badacz, ta

w formie dosłownej lub zmodyfikowanej tendencje występujące w literaturze ogólnej. Na związki między literaturą dla dzieci a literaturą dla dorosłych wskazywał Kazimierz Cysewski, pisząc: „Literatura dla dzieci i młodzieży zawiera w sobie nie tylko dziecięcość, ale również dorosłość, jest «platformą», na której dziecięcość i dorosłość z konieczności (ze względu na samą naturę tej literatury) muszą się spotkać”[4]. Badacz podkreślał, że zadaniem tej dziedziny literatury jest w znacznym stopniu oswajanie świata dorosłych, z którym dzieci współistnieją[5]. Zofia Adamczykowa zwróciła uwagę na zróżnicowaną semantykę zwrotów: „literatura dla dzieci” i „literatura dziecięca”: „Pierwszy z nich sugeruje intencjonalność i nachylenie ku specyficznemu odbiorcy («dla») oraz wyakcentowanie teleologiczności i funkcji utylitarnej tekstów; drugi – uwzględniając paidialność tej literatury – przenosi punkt ciężkości ku kategoriom literackości i walorom estetycznym”[6].

„Paidia” jest cechą tekstu poetyckiego, odnoszącą się do dziecka, jego świata i punktu widzenia. Termin ten wprowadził Roger Caillois, nazywając nim „pierwotny dar improwizacji i uciechy”, „spontaniczne przejawy instynktu zabawowego”[7]. Bogusław Żurakowski zaproponował szersze znaczenie tego pojęcia. Miałoby ono obejmować wszelkie wartościowe artystycznie postępowanie literackie, polegające na przedstawianiu świata z pozycji dziecka lub w związku ze stanowiskiem dziecka[8]. Jak przekonywał badacz, paidia stanowi podstawową cechę wierszy dla dzieci:

> Paidia – bez względu na miejsce w hierarchii estetycznych wartości utworu – jest nieodłączną cechą artystycznie wartościowanej poezji dla dzieci. W motywacji jej istnienia znajdujemy wszystkie argumenty przemawiające za wspólnotą poezji z dziecięctwem. (…) Dziecko jako

dziedziny literatury z całą pewnością nie jest ahistoryczna, a tym bardziej jednorodna. Zob. R. Waksmund, *Literatura pokoju dziecinnego*, Warszawa 1986, s. 7.

4 K. Cysewski, *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn 2001, s. 13. Bogusław Żurakowski podkreślił, że świat dziecka jest jednolity, a wyraz tego stanowi odrębny system komunikacyjny subkultury dziecięcej. Do świata dziecka przenikają elementy kultury uniwersalnej, po uprzednim uproszczeniu (np. adaptacje utworów dla dorosłych), przetworzeniu i przekodowaniu, co sprawia, że dziecięcy odbiorca kontaktuje się w dwoma kodami: kodem subkultury dziecięcej i kodem kultury uniwersalnej („dorosłej”), który przekazywany jest w procesie nauczania. Dla utworu dla dzieci charakterystyczny jest zatem intersemiotyczny kod: jednocześnie dorosły (uniwersalny) i dziecięcy (związany z subkulturą dziecięcą). Dominują w nich dwie funkcje: dydaktyczna i zabawowa: odbiorca jest zarazem przedmiotem wychowania i kimś, kto posiada autonomicznie dziecięce cechy. Zob. szerzej: B. Żurakowski, *Problemy komunikacyjne literatury dla dzieci*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1989, s. 11-19.

5 K. Cysewski, *O literaturze...*, s. 36-37. Szerzej na temat metod wspomnianego procesu oswajania zob. *Ibidem*, s. 42-45.

6 Z. Adamczykowa, *Literatura dziecięca: funkcje-kategorie-gatunki*, Warszawa 2004, s. 19. W rozdziale formy te będą stosowane zamiennie.

7 R. Caillois, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1973, s. 329-330. Zob. także: B. Żurakowski, *W świecie poezji dla dzieci*, Warszawa 1981, s. 134.

8 Zob. *Ibidem*.

adresat i odbiorca poezji jest warunkiem istnienia paidii. Paidię odnajdujemy przede wszystkim w sposobie ujęcia tematyki utworu[9].

Od literatury dla dorosłych utwory dla dzieci wyróżnia kilka cech: funkcja estetyczna ustępuje swe dominujące miejsce funkcji ludycznej, której towarzyszy funkcja dydaktyczna. Cel rozrywkowy jest mocno wyeksponowany, co wynika ze związku dzieciństwa z zabawą. Omawiana dziedzina literatury charakteryzuje się takim doborem treści i formy, który odpowiada potrzebom i gustom tej grupy odbiorców oraz zapewnia zrozumienie nadawanych komunikatów. Należy szczególnie podkreślić specyfikę dialogu z czytelnikiem, który musi być dostosowany do możliwości jego recepcji etycznej i estetycznej. Autorzy zwracają przy tym zwykle uwagę na obecność w dziełach walorów wychowawczych, edukacyjnych i dydaktycznych. Walory wychowawcze polegają na zarysowaniu konfliktów między dobrem a złem, postawami pożądanymi a tymi, których należy się wystrzegać. Zabiegi te służą ukształtowaniu w czytelniku umiejętności rozróżniania dobra i zła. Bogusław Żurakowski wyróżnił dwa stanowiska wychowawcze obecne w literaturze dla dzieci: „Podobnie jak w pedagogice, tak i w modelu literatury dla dzieci można wyróżnić dwie postawy wychowawcze: po pierwsze – postawę zorientowaną na «dorosłe» cele wychowania, po drugie – postawę wyrażającą troskę o spontaniczny rozwój dziecka"[10]. Edukacyjna wartość literatury dla dzieci polega na obecności w niej różnorodnych informacji o świecie: informacji historycznych, geograficznych, etnograficznych czy przyrodniczych.

Dydaktyzm pozostaje immanentną, podstawową kategorią literatury dla dzieci, która była realizowała od początku jej rozwoju. „Jest to formuła uporządkowana impresyjnie, ze świadomym i konsekwentnym nastawieniem wypowiedzi na odbiorcę, na jego percepcję i jego akt współtwórczy" – stwierdził Jerzy Cieślikowski[11]. Z kolei Kazimierz Cysewski uważał, że dydaktyzm wynika z założenia, iż dziecięcego odbiorcę należy wyedukować w zakresie wiedzy uznanej za standard kulturowy czy w zakresie

---

[9] *Ibidem*, s. 134-135.
[10] B. Żurakowski, *Literatura-Wartość-Dziecko*, Kraków 1992, s. 9. Maria Kielar zwróciła uwagę na konieczność dobrej znajomości świata dziecka przez autora piszącego dla najmłodszych. Powinien on wiedzieć, kim jest odbiorca jego tekstów, co jest dla niego ważne, a co mniej istotne, uwzględniać jego właściwości rozwojowe i znać reakcję dziecka na komunikaty literackie. Początkowo dziecko odbiera utwory literackie emocjonalnie, dopiero później zaczyna rozumieć ich treść. Za właściwą książkę dla dziecka badaczka uznała taką, która wyprzedza aktualny poziom rozwoju dziecka. Zob. szerzej: M. Kielar, *Dziecko jako odbiorca literatury w aspekcie psychologicznym*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej…*, s. 234-249.
[11] J. Cieślikowski, *Literatura osobna*, wybór R. Waksmund, Warszawa 1985, s. 30.

pewnych umiejętności[12]. Niekiedy dydaktyzm nadmiernie podporządkowuje sobie inne składniki dzieła literackiego, ze szkodą dla jego wartości literackich czy artystycznych. Dydaktyzm ma na celu ukształtowanie młodego czytelnika, wpłynięcie na jego światopogląd, system wartości, prezentowaną postawę, przekazanie mu wzorów godnych naśladowania. Kategoria dydaktyzmu dość długo traktowana była jako cecha pejoratywna pisarstwa dla najmłodszych (podobnie jak liczne uproszczenia i ograniczenia w zakresie podejmowanej problematyki) i przez to sytuowana na przeciwległym biegunie literackości[13].

Utwory dla dzieci mają także przekazywać literacko zakodowany[14], zaaprobowany przez autora system aksjologiczny. Dzięki wartościom moralnym obecnym w literaturze można oczekiwać zgodnego z założeniem twórcy ukształtowania osobowości najmłodszych, a zwłaszcza doskonalenia kontaktów międzyludzkich opartych na wzajemnym poszanowaniu godności osobistej. Poprzez zinterioryzowanie wartości normatywnych obecnych w utworze odbiorca przygotowuje się do uczestnictwa w kulturze, pozytywnego współdziałania z innymi ludźmi, pełnienia ról społecznych. Głównym celem wychowania moralnego jest ukształtowanie człowieka o niezachwianym kręgosłupie moralnym, czyli hołdującego wartościom i normom utożsamianym z moralnością. Rozwój duchowy, intelektualny, etyczny i moralny dzieci nieodłącznie związany jest z dostarczaną im literaturą. Bogusław Żurakowski zaznaczył, że w literaturze dla dzieci kształtowana jest wartościowość dziecka, dlatego ta dziedzina twórczości może uczestniczyć w szeroko rozumianej edukacji aksjologicznej. Literatura dla dzieci przyjmuje odpowiedzialność za świat wartości w przekazie. Jak stwierdził badacz:

[12] Zob. K. Cysewski, *O literaturze…*, s. 48.
[13] Zob. Z. Adamczykowa, *op. cit.*, s. 14-15.
[14] Jak napisała Maryla Hopfinger, kodowanie może być pojmowane jako posługiwanie się wyuczonymi kodami. Stanowi ono ważny aspekt porządkowania świata i związane jest z możliwością i sposobami orientowania się w nim ludzi, z jego artykulacją i rozumieniem przez uczestników kultury. Kodowanie rozumiane jako podstawowa forma uczestnictwa w kulturze wiąże się z problematyką wartości – ma charakter selektywny i hierarchizujący, dlatego jest nacechowane wartościująco, stając się tym samym płaszczyzną operacji na wartościach. Zob. M. Hopfinger, *Kodowanie jako problem odbioru*, [w:] *Publiczność literacka*, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger…, s. 87-104. Z kolei Janusz Ankudowicz określił kody jako „pewien repertuar możliwości, społecznie i kulturowo uwarunkowanych, dzięki którym odbiorca może identyfikować system znaczeń tekstu. Kody to problematyka kompetencji". Zob. J. Ankudowicz, *Publiczność literacka – publiczność czytająca*, [w:] *Publiczność literacka*, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger…, s. 117.

> Literatura adresowana do młodego odbiorcy kreuje nosicieli wartości, sytuacje aksjologiczne (sytuacje liryczne czy sekwencje fabuły są tu najczęściej sytuacjami wychowawczymi), kreuje pozytywne przekształcenie „bycia sobą" i sposobu wartościowania świata[15].

Książki odgrywają więc ogromną rolę w socjalizacji dzieci, ponieważ pobudzają wyobraźnię dziecka, odkrywając przed nim nowe światy i ukazują aprobowane powszechnie wzorce zachowania. Stanowią one narzędzie społecznego oddziaływania wychowawczego. Na temat oddziaływania słowa pisanego na dziecko Alicja Baluch napisała:

> Ów świat przedstawiony w literaturze pięknej, a zwłaszcza w tej przeznaczonej dla dzieci, pomaga najmłodszym czytelnikom w uwalnianiu się od dominującego we wczesnym dzieciństwie poznania zmysłowego i umożliwia przeniesienie się w świat pojęć oraz myślenia symbolicznego, niezbędnego w zetknięciu ze sztuką[16].

Lektury czytane w młodości mają nieraz przemożny wpływ na tworzenie się upodobań literackich w życiu dorosłym. Polem działania utworu literackiego jest sfera przeżyć emocjonalnych i refleksji związanych z tworzeniem się osobistego systemu wartości. Dzieło literackie powinno także nawiązywać do szeroko rozumianych potrzeb i zainteresowań małego odbiorcy, odwoływać się do najbliższych mu przeżyć, służyć rozwijaniu indywidualnych zainteresowań i potrzeb. Literatura spełnia również funkcje ludyczne i estetyczne. Powstają jednak utwory, które nie zawierają powyższych walorów, koncentrując się tylko na funkcji rozrywkowej.

Przed takim jednostronnym ujęciem literatury przestrzegał Bruno Bettelheim, podkreślając, że utwory łatwe i błahe, uciekające od trudnych problemów, pisane w sposób zakładający, że nie będą traumatyczne dla dziecka, w rzeczywistości zniechęcają je do lektury. Dziecko przyciąga bowiem literatura traktująca o ważnych i intensywnie przeżywanych przez dzieci sprawach. Istotna jest także obecność

---

[15] B. Żurakowski, *Dziecięctwo jako wartość*, [w:] *Dzieciństwo i sacrum. Studia i szkice literackie*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 1998, s. 67. Barbara Kryda podkreśliła, że literatura stanowi sposób ekspresji w języku, „w jakim zaplanowane jest zbliżenie odbiorcy do obszaru zjawisk i pojęć określanych jako absolutne: prawda, dobro, piękno, choć dzieje się to pośrednio, poprzez różne wartości użytkowe oraz przez warstwę brzmień, znaków, struktury (…)". Zob. B. Kryda, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia?*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce…*, s. 437.

[16] A. Baluch, *Dziecko…*, s. 7. Badaczka dodała, że procesowi dojrzewania przez literaturę towarzyszą zazwyczaj takie zjawiska jak: wzmożenie emocji, poruszenie wyobraźni, pojawienie się zalążków pewnej swobody oraz niezależności intelektualnej dziecka. Waga tego procesu wymaga, by odbywał się on pod mądrą opieką dorosłych pośredników, ponieważ sposób czytania, rozumienia i przeżywania wartości związanych z lekturą, jaki zaprezentuje dziecku opiekun, zadecyduje o jego przyszłym zainteresowaniu i kształcie lektury. Co ważniejsze, także o stosunku dorastającego człowieka do świata, innych ludzi i samego siebie. Zob. *Ibidem*, s. 7 i 10.

prawdziwych emocji przeżywanych przez realistycznie nakreślonych bohaterów, co podkreśliła Joanna Papuzińska:

> Gra na emocjach literackich pozwala więc znaczenie zwielokrotnić siłę oddziaływania tekstu i jego zasięg problemowy. Odkrywa przed dzieckiem świat ludzkich uczuć, wyjaśnia motywy zachowań, oddala poczucie samotności, wydobywa na jaw w formie metaforycznej to, co jest dla dziecka źródłem cierpień i lęków, a czego ono samo nie potrafi nazwać logicznie ani logicznie wyjaśnić, likwiduje konflikty i napięcia wewnętrzne, przywracając równowagę psychiczną[17].

U podstaw teorii pedagogicznych z początku XX wieku leżało przekonanie, że usunięcie z okresu dzieciństwa negatywnych i mrocznych doznań oraz zastąpienie ich doświadczeniem radosnym, dającym dziecku poczucie, że jest ono akceptowane, bezpieczne i otoczone życzliwością, przyczyni się do uniknięcia urazów i fobii, które mogą negatywnie oddziałać na dorosłe życie człowieka. Jednak antropologowie i badacze folkloru dziecięcego zwracają uwagę na zjawisko chętnego sięgania przez dzieci do tych treści, z których dorośli tak starannie próbują oczyścić przeznaczoną dla nich lekturę, tak jakby doznawanie strachu stanowiło potrzebę dziecka. Przełomową rolę w tej dziedzinie odegrały badania B. Bettelheima dotyczące psychologii dziecka, a zwłaszcza rozprawa o baśni *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni* (*The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, 1976) i *O nauce czytania. Dziecięca fascynacja znaczeniem* (*On Learning to Read. The Children's Fascination with Meaning*, 1982, współautorka Karen Zelan). Badacz skrytykował w nich praktykę usuwania z literatury dziecięcej istotnych i dramatycznych problemów w obawie, że mogą przestraszyć dziecko. Ukazywanie świata jako bezproblemowej idylli jest w jego ujęciu bezprzedmiotowe, ponieważ lęk stanowi nieodłączną część ludzkiej świadomości[18].

Jerzy Cieślikowski przypomniał, że za literaturę dla dzieci długo przyjmowano teksty literackie czy też paraliterackie powołane do spełnienia funkcji dydaktycznej i wychowawczej. Badacz wyróżnił cztery strefy konkretyzacji znaczeniowej i funkcjonalnej przestrzeni „dziecinności”: 1. wypowiedzi literackie lub przyliterackie, w których „dziecko”, „dzieciństwo” pojawia się jako temat; 2. teksty powstałe z powodu dziecka (wiersze okolicznościowe, epitafia), 3. teksty pisane jak dla dzieci

[17] J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996, s. 14. Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 10-14.
[18] Zob. *Eadem*, *Strach traumatyczny czy katartyczny?*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka” 1992, 4 (6) VII-VIII, s. 49-51.

(poezja Mirona Białoszewskiego); 4. rzeczywista literatura dla dzieci[19]. Należy podkreślić, iż zakres literatury pisanej dla dzieci nie pokrywa się z zakresem literatury przez nie czytanej, ponieważ ten jest znacznie szerszy[20]. Badacz stwierdził, iż sformułowanie „literatura dla dzieci" posiada zabarwienie lekceważące, na co składają się m.in. następujące czynniki: literatura ta skupiała początkowo pióra „niższego lotu", była przedmiotem powierzchownych refleksji wychowawców oraz – była przeznaczona dla najmłodszych. Cieślikowski zaproponował, by literaturę tę określać jako czwarty, autonomiczny rodzaj literatury, obok literatury narodowej (wysokiej), ludowej i brukowej[21]. Utwory dla dzieci można podzielić także ze względu na pochodzenie (twórczość ludowa i wydawnictwa drukowane).

Do najpopularniejszych gatunków literatury dla dzieci należą: bajka, wiersz, poemat, ballada, opowiadanie, opowieść, powieść (przygodowa, historyczna, obyczajowa, bajkowa, fantastyczna). Wśród cech ideowych i warsztatowych świadczących o odrębności literatury pięknej dla dzieci i młodzieży wyróżniono: specyfikę w zakresie podejmowanej tematyki, ciekawą treść o dużym ładunku emocjonalnym, szczególną rolę bohatera (najczęściej jest to bohater rówieśniczy), jasny, a zarazem barwny styl, humor, szczególną funkcję przygody, niezwykle ważne znaczenie mowy wiązanej, rolę folkloru, animizację i antropomorfizację w funkcji wykraczającej poza doświadczenia literatury dla dorosłych, brak ścisłego rozgraniczenia między literaturą piękną a literaturą służącą poznaniu i wiedzy[22]. Wśród cech wyróżniających literaturę dziecięcą znajdują się także: tematyka i język utworu dopasowane do dziecięcego wieku i jego możliwości recepcyjnych, stosunkowo

---

[19] Zob. J. Cieślikowski, *Literatura osobna…*, s. 9-10. R. Waksmund stwierdził, że w XIX w. ukształtowała się utylitarna, ugrzeczniona i moralizatorska l i t e r a t u r a d l a d z i e c i , zbliżona w aspekcie estetycznym i funkcjonalnym do istniejącej wówczas tzw. literatury dla ludu. Z kolei nurty modernistyczne przyczyniły się do uformowania duchowo bliższej dziecku l i t e r a t u r y d z i e c i ę c e j , która uwzględniała jego potrzeby psychiczne i intelektualne. Za jej prekursorów uznano bajkopisarzy Charlesa Perraulta, Hansa Christiana Andersena, a także Ernsta Theodora Amadeusa Hoffmanna (*Dziadek do orzechów* [*Nußknacker und Mausekönig*]), Lewisa Carrola (*Przygody Alicji w Krainie Czarów* [*Alice's Adventures in Wonderland*]), Maurice'a Maeterlincka (*Niebieski ptak* [*L'Oiseau Bleu*]), Alfreda Jarry'ego (*Ubu król czyli Polacy* [*Ubu roi ou les Polonais*]). Zob. R. Waksmund, *Literatura pokoju dziecinnego…*, s. 172. O ewolucji gatunków literatury dla dzieci zob. *Ibidem*, s. 39-173.

[20] Literatura dziecięca obejmuje utwory adresowane do dzieci, utwory dla dorosłych, które z czasem przeszły do dziecięcego obiegu czytelniczego i twórczość samych dzieci.

[21] Zob. J. Cieślikowski, *Literatura osobna…*, s. 11, 17. Zdaniem Alicji Baluch, tworzenie dzieł dla dzieci wynika z fascynacji dorosłych hermetycznym światem dziecka. Sztuka stanowiła zatem sposób na próbę powrotu lub choćby przybliżenia się do niego. Zachęcanie dzieci do poznawania utworów pisanych z myślą o dorosłym czytelniku, choć prostszych w swej strukturze, jak również zainteresowanie dziecięcymi tworami estetycznymi to zdaniem badaczki przejawy szukania kontaktu i porozumienia z dzieckiem przez sztukę. Zob. A. Baluch, *Dziecko…*, s. 13.

[22] Zob. J. Pacławski, M. Kątny, *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Kielce 1996, s. 76.

niewielka objętość utworu, który jest za to często bogato ilustrowany (przede wszystkim dotyczy to utworów dla najmłodszych), szczęśliwy koniec symbolizujący zwycięstwo dobra nad złem. Należy pamiętać, że dzieci w tym samym wieku chętnie czytają książki charakteryzujące się różnym poziomem intelektualnym.

Źródła literatury dziecięcej sięgają cywilizacji archaicznych, kultur antycznych, wczesnych stadiów rozwoju światowych religii i światowego folkloru. Szczątkowe elementy literatury dla najmłodszych obecne były już w cywilizacji mezopotamskiej. W czasach nowożytnych do kręgu lektur dziecięcych wszedł *Epos o Gilgameszu*. Kultury starożytne sformułowały mit o bożym dziecku, który pojawiał się w bajkach, poezji i dziecięcych grach. Został on poddany rozwojowi w czasach nowożytnych, stając się osnową literatury dziecięcej. Podstawową funkcją centralnego bohatera dziecięcej literatury, czyli właśnie dziecka, było dokonywanie rzeczy niezwykłych – cudów. Ten mitologem miał wiele wariacji i motywów, pojawiał się także w literaturach różnych kultur[23].

Literatura dla dzieci obejmuje dwa niezależne od siebie obiegi: ludowy, funkcjonujący w wersji ustnej, oraz pisany, związany z wychowawczymi potrzebami szkoły, a więc powstały pod auspicjami pedagogiki. We wcześniejszym obiegu ludowym wykształciły się pierwsze teksty kierowane specjalnie do dzieci, np. kołysanki, jednak w zasadzie kultura ludowa nie znała podziału na treści dozwolone i zakazane dla dzieci. W obiegu tym funkcjonowały także bajki, baśnie, gadki, opowieści fantastyczne, realistyczne, religijne, wiersze, piosenki, anegdoty itp. Natomiast literatura pisana zrodziła się pod wpływem potrzeb szkoły i realizowała ukształtowane przez nią zapotrzebowania dydaktyczne i wychowawcze. Pierwsze teksty miały charakter pouczeń, umoralniających czytanek i powiastek. Literatura dla dzieci w odmianie pisanej ukształtowała się w oświeceniu. Wcześniej lektury dla dzieci wybierano spośród literatury dla dorosłych, które nierzadko ulegały skrótom czy adaptacjom w celu dostosowania ich do możliwości recepcyjnych młodego czytelnika. Dzieci kształcono wówczas na dziełach o tematyce starożytnej, traktatów o grzeczności, dzieł o tematyce religijnej (głównie żywoty świętych i Biblia). Znaczący wpływ na

[23] Zob. szerzej: И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *Детская литература*, Москва 2009, s. 53-63. O lekturach uczniów uczęszczających do starożytnych greckich i rzymskich szkół zob. *Ibidem*, s. 64-67.

ukształtowanie się literatury dla dzieci miały poglądy Jana Ámosa Komenský'ego, Jeana Jacquesa Rousseau, Johna Locke'a[24].

Literatura dla dzieci długo oddzielała się od literatury dla dorosłych. Jan Stanisław Bystroń zwrócił uwagę na bardzo późne świadome zorganizowanie publiczności dziecięcej: powstająca literatura dla dzieci przechodziła rozmaite koleje, nim przystosowana została do faktycznych potrzeb dzieci[25]. Na przestrzeni wieków zmieniała się grupa docelowa niektórych tekstów, np. powieści Julesa Verne'a – uważane dziś za utwory dla młodzieży – pisane były z myślą o dorosłym czytelniku. Następowała więc „zmiana adresata" tekstu, przesuwanie się kręgów czytelniczych. Wśród młodych czytelników szczególną popularnością cieszyły się: *Przemyślny szlachcic Don Kichote z Manchy* (*El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, 1605) Miguela Cervantesa, *Bajki* (*Fables*, 1668-1694) Jeana de La Fontaine'a, *Bajki Babci Gąski* (*Contes de ma Mère l'Oye*, 1697) Charlesa Perraulta, *Historia Telemaka* (*Les Aventures de Télémaque*, 1697) Françoisa Fénelona, tłumaczenie *Baśni z tysiąca i jednej nocy* (*Kitāb 'alf layla wa-layla كتاب ألف ليلة وليلة*, 1704-1717), *Przypadki Robinsona Crusoe* (*The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe*, 1719) Daniela Defoe, *Podróże Guliwera* (*Gulliver's Travels*, 1726) Jonathana Swifta, bajki Iwana Kryłowa, braci Grimm, Hansa Christiana Andersena, powieści Charlesa Dickensa, *Przygody Alicji w Krainie Czarów* (1865) Lewisa Carrolla, powieści Marka Twaina i Rudyarda Kiplinga. W XIX wieku dziecko było jednym z centralnych i dominujących motywów literatury, co widać nie tylko na przykładzie prozy rosyjskiej (Lew Tołstoj, Fiodor Dostojewski), ale także angielskiej (Charles Dickens).

Początek XX wieku (do zakończenia I wojny światowej) upłynął pod znakiem wyraźnie narastających zainteresowań dzieckiem. Rozwijała się wówczas psychologia eksperymentalna, następowały przemiany w koncepcjach pedagogicznych (szczególne

---

[24] Zob. hasło: *Literatura dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002, s. 223-228. Ryszard Waksmund zwrócił uwagę na wpływ romantyzmu na rozumienie dzieciństwa, które podniesiono do rangi hasła programowego, przejmując w ten sposób po epoce oświecenia filozoficzny szacunek do dziecka rozumianego jako twór natury, złożony i delikatny, potrzebujący, jak twierdził Rousseau, rozumnej pielęgnacji. W ujęciu romantycznym bycie dzieckiem miało wymiar egzystencjalny, społeczny i estetyczny. Badacz stwierdził, że romantyzm wytworzył trzy modele dzieciństwa, realizowane w życiu i sztuce, mieszczące się w formule dzieciństwa tragicznego: dzieciństwo szalone (wyrażone poprzez zachowania irracjonalne i nieobliczalne), dzieciństwo zbuntowane (to szaleństwo w wymiarze politycznym i społecznym; świadomie obrana rola, posłannictwo służące głoszeniu treści ponadestetycznych: ideowych i politycznych) i dzieciństwo sieroce (rodzaj romantycznej kryptoautobiografii, literacko upozowany stan społeczno-politycznej kondycji artysty, wyrażający swój los w kategoriach osamotnienia i izolacji). Zob. szerzej: R. Waksmund, *Literatura pokoju dziecinnego…*, s. 8-14.

[25] Zob. J. S. Bystroń, *Publiczność literacka*, Warszawa 2006, s. 148-149.

znaczenie miały prace filozofa, pedagoga i psychologa Johna Deweya). Kwestie te wpłynęły na pogłębienie obrazu dziecka w literaturze oraz na wzbogacenie problematyki tekstów kierowanych do młodych odbiorców. Ubiegły wiek przyniósł tak znane utwory dla dzieci i młodzieży, jak np. powieści Jacka Londona, Frances Hodgson Burnett, Lucy Maud Montgomery, Astrid Lindgren, *Kubuś Puchatek* (*Winnie-the-Pooh*, 1926) Alana Aleksandra Milne'a, powieści fantasy Johna Ronalda Reuela Tolkiena czy wreszcie serię książek o Harrym Porterze autorstwa Joanne Rowling.

1. Główne problemy rozwoju rosyjskiej literatury dla dzieci

Nie jest znana dokładna data pojawienia się literatury dziecięcej w Rosji, jednak jej początki sięgają literatury ludowej: bajek, baśni, piosenek, legend, bylin. W tradycji literackiej Rusi Kijowskiej dziecko traktowane było jako pomniejszona kopia dorosłego; okres dzieciństwa trwał znacznie krócej niż obecnie. Temat dzieciństwa był nieobecny w literaturze ruskiej XI-XIII wieków. Lektury dzieci pokrywały się zatem z lekturami dorosłych. Pierwszymi książkami, z jakimi zapoznawali się najmłodsi, były teksty o orientacji edukacyjno-religijnej: *Abecadło* (*Азбука*) i *Psałterz* (*Псалтырь*). Oprócz pouczeń, latopisów i kronik, dzieci czytały także żywoty świętych. Pochodzenie literatury implikowało zaszczepianie chrześcijańskiego światopoglądu: dziecko w staroruskich zabytkach było przedstawiane jako idealny chrześcijanin. Pierwszy rękopis, który może być uznany za utwór przeznaczony dla dzieci, to podręcznik do gramatyki: *O ośmiu częściach słowa* (*О осми частех слова*), skonstruowany na kształt rozmowy ucznia z nauczycielem[26].

Utwory powstające z myślą o dzieciach datowane są na XVII wiek: miało wówczas miejsce przejście od literatury naukowo-edukacyjnej do utworów z kręgu literatury pięknej i naukowo-poznawczej. Literatura tego wieku rozwijała się zgodnie z zapotrzebowaniem państwowym, zawierała elementy pedagogiki, religii i edukacji. Znaczące miejsce wśród lektur dla najmłodszych zajmowały książki religijne. Do kręgu lektur dziecięcych weszły adaptacje ruskich opowieści wojennych (*Opowieść o bitwie z Mamajem* [*Сказание о Мамаевом побоище*]), obyczajowych (*Opowieść o Piotrze i Fiewronii* [*Повесть о Петре и Февронии*]), a także opracowane w formie przystępnej dla dzieci opowieści rycerskie (*Bajka o Jerusłanie Łazariewiczu* [*Сказка*

[26] Zob. szerzej: И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 68-79.

о Еруслане Лазаревиче]) i artykuły zawierające informacje historyczne. Już w XVI wieku na podstawie latopisów opracowano zbiór bajkowych podań pt. *Carski latopisarz* (*Царственный летописец*). Autorem wierszy przeznaczonych dla różnych grup odbiorców był Symeon Połocki; książki dla dzieci wydawał również Karion Istomin. Tłumaczono także utwory zagranicznych autorów[27].

Nowy etap w rozwoju literatury dziecięcej przypadł na lata rządów Piotra I, gdy dużą wagę zaczęto przykładać do literatury edukacyjnej: pojawiła się wówczas znaczna liczba elementarzy i literatury szkolnej. Literatura w tym okresie nosiła charakter dydaktyczny i wychowawczy. W epoce tej, gdy obowiązywała zasada wychowania dziecka na przyszłego pracownika państwowego, od dziecięcych książek oczekiwano spełniania funkcji utylitarnych, a nie dostarczania rozrywki czy religijnego oświecenia. W te oczekiwania wpisały się utwory Fieofana Prokopowicza. Literaturę dla dzieci tworzyła także Katarzyna Wielka; autorstwa carycy są m.in. bajki: *Bajka o carewiczu Chlorze* (*Сказка о царевиче Хлоре*, 1781) i *Bajka o carewiczu Fiewieju* (*Сказка о царевиче Февее*, 1783). Stanowią one „alegorie pedagogiczne", zawierają również aluzje do życia dworskiego[28]. W XVIII wieku przetłumaczono *Świat w obrazach* (*Orbis sensualium pictus*) Komensky'ego oraz wiele innych utworów zagranicznych autorów. W drugiej połowie XVIII stulecia nastąpił bujny rozwój tej dziedziny literatury, do którego przyczynili się tacy wybitni twórcy, jak: Michaił Łomonosow, Aleksandr Sumarokow, Gawriła Dierżawin. Duże zasługi dla rozwoju literatury dziecięcej miał Nikołaj Nowikow, założyciel czasopisma dla dzieci „Детское чтение для сердца и разума", które ukazywało się w latach 1785-1789 i wywarło duży wpływ na dzieci szlacheckie. Aleksandr Szyszkow, najsłynniejszy dziecięcy pisarz przełomu XVIII i XIX wieku, był autorem wierszy, baśni i bajek. Ten ostatni gatunek uprawiał także Nikołaj Karamzin, autor i tłumacz około 30 utworów dla dzieci. Na rozwój literatury dziecięcej wpływ miała zarówno tradycja klasycystyczna, jak i sentymentalizm. Na przełomie XVIII i XIX wieku odczuwalny stał się związek literatury dziecięcej z folklorem, ta dziedzina literatury pozostawała pod wpływem bylin, bajek magicznych, podań i piosenek; istotny był także wpływ teatru ludowego i literatury jarmarcznej.

[27] Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 80-85.
[28] Zob. N. Staffa, *„Alegorie pedagogiczne" Katarzyny II*, „Guliwer. Z zagadnień literatury dziecięcej (Studia i materiały)", Warszawa 1995, s. 14-16.

Literatura początku XIX wieku miała dostarczyć dzieciom już nie tylko pożytku, ale także rozrywki[29].

Dopiero pod koniec XVIII wieku zaczęto się zastanawiać nad możliwością publikowania tekstów adresowanych właśnie do dzieci. Rosyjscy autorzy pierwszych świeckich książek dla dzieci i młodzieży starali się nie tylko zapewnić młodemu odbiorcy rozrywkę, ale również wychować go i przekazać mu wiedzę. Utwory dla dzieci były tłumaczone i adaptowane z francuskich i niemieckich oryginałów; oryginalnych tekstów rosyjskich było bardzo mało, przy tym najczęściej nie zachowały się nazwiska ich autorów, np. *Rady wychowawczyni dla wychowanki* (*Советы от воспитательницы к воспитаннице*, 1787); *Podręcznik do szczęścia i błogości* (*Руководство к счастью и блаженству*, 1789); *Dziecięca książka z morałami* (*Детская книга с нравоучениями*, 1792). Autorzy i tłumacze zajmowali się głównie twórczością dla dorosłych, a utwory dla dzieci tworzyli w międzyczasie. Utwory adresowane do najmłodszych zaczęły powstawać w latach trzydziestych XIX wieku, jednak ich walory, a także atrakcyjność pozostawiały wiele do życzenia. Wśród lektur dziecięcych znalazły się następnie bajki Aleksandra Puszkina, Iwana Kryłowa, *Konik Garbusek* (*Конек-Горбунок*, 1834) Piotra Jerszowa, a także utwory Wasilija Żukowskiego, Nikołaja Karamzina, Gawriły Dierżawina, Nikolaja Gogola i innych twórców literatury dla dorosłych. Pod koniec XIX i na początku XX wieku obserwowane było sięganie przez dzieci do (oprócz literatury współczesnej) osiągnięć złotego wieku literatury rosyjskiej[30].

Ważnym etapem kształtowania literatury dziecięcej był romantyzm, gdy został zauważony fenomen dziecięcej subkultury, a dziecięca fantazja uznana została za wartość estetyczną, która może inspirować. Romantyzm przyniósł zaakceptowanie odrębności świata dziecięcego wespół z jego specyfiką i własną morfologią, co kontrastowało z oświeceniowymi wyobrażeniami o dzieciach jako pomniejszonych kopiach dorosłych. W dzieciach twórcy dostrzegli genezę ludzkości; to zainteresowanie „dzieciństwem ludzkości" określiło kierunki licznych romantycznych badań: folklorystycznych, religioznawczych i historyczno-mitologicznych. Zainteresowanie kategorią dziecięcości miało także wpływ na rozwój pedagogiki i filozofii dziecka, która szczególnie rozwinęła się w Wieku Srebrnym. Pierwsza połowa XIX wieku

---

[29] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 86-107. Szerzej na temat gatunków dziecięcego folkloru (kołysanek, wyliczanek, bylin i in.) zob. *Ibidem*, s. 35-52.

[30] Zob. М. Порядина, *Две вещи несовместные*, „НЛО" 2002, № 58, *Семиотика детства*, [Internet:] http://magazines.russ.ru/nlo/2002/58/poriad.html – 07 V 2009.

przyniosła rozwój literatury dziecięcej[31]: poezja dla najmłodszych odchodziła od kanonów barokowo-klasycystycznych i zbliżała się do kanonów ludowej poezji piosenkowej. Zaczął się krystalizować obraz dziecka zawierający cechy narodowe, a dzieciństwo przedstawiano pośród zimy, życia na wsi i zabaw ludowych. Rozpowszechnionymi gatunkami były: piosenka, elegia, opowiadanie wierszem oraz żartobliwe wiersze. Największy rozwój przeżywała bajka literacka, zapisywana zarówno wierszem, jak i prozą. Opowiadania dla dzieci stawały się coraz bardziej realistyczne, a jednocześnie pozbawione bezpośrednich form pouczania. Dużym powodzeniem cieszyły się utwory popularno-naukowe i te o treści religijnej. Pierwsze kroki czyniła także dramaturgia dla dzieci. Największym osiągnięciem tego okresu było wypracowanie swoistego języka, opartego o język mówiony, a także pojawienie się teorii i krytyki literatury dziecięcej[32].

Wśród prozaików tego okresu na szczególną uwagę zasługuje twórczość Antoniego Pogorielskiego, autora pierwszej opowieści-bajki *Czarna kura, czyli mieszkańcy Podziemnego Królestwa* (*Черная-курица, или Подземные жители*, 1828),

---

[31] Naukowe zainteresowanie literaturą dziecięcą po raz pierwszy pojawiło się w latach 1820-1830 i wynikało z potrzeb wychowawców i wydawców książek. Pierwszym teoretykiem i krytykiem tej dziedziny literatury był Wissarion Bieliński. Już wówczas zdarzały się przypadki sprzeciwu wobec dyktatu ujęcia pedagogicznego w literaturze dziecięcej, co doprowadziło do wykrystalizowania się podejścia pedagogicznego (akcentowanie dziecięcej psychologii, metodyki wykładania literatury) i estetycznego (za wartościowe, obok arcydzieł, uznawane są także utwory z pogranicza sztuki). Zainteresowanie czytelnictwem wzrosło po zniesieniu prawa pańszczyźnianego, gdy zaczęły powstawać szkoły niedzielne i ziemskie. Do grona badaczy, którzy wnieśli wkład do nauki o literaturze dziecięcej, należą: Feliks Toll, Wsiewołod Garszyn, Aleksandr Gierd, Nikołaj Czechow. W drugiej połowie XIX w. popularyzacją książek dla dzieci zajmowały się komitety piśmienności, muzea pedagogiczne oraz domy książki dziecięcej. Pod koniec wieku trwała ożywiona dyskusja dotycząca książek, które mogłyby znaleźć się w dziecięcym obiegu czytelniczym: monarchiści występowali przeciwko utworom Nikołaja Karamzina, Wasilija Żukowskiego, Lwa Tołstoja czy Nikołaja Niekrasowa jako lekturom dziecięcym, dostrzegając w nich ducha rewolucji i możliwość wyrządzenia szkody moralnej dziecięcemu odbiorcy. Pierwsze rosyjskie podręczniki do literatury dziecięcej pojawiły się na początku XX w., ich autorami byli N. Czechow (1909) i Wiktor Rodnikow (1915). Autorami radzieckich podręczników były Antonina Babuszkina (1948) i Lidia Kon (1960). W 1930 r. została otwarta pierwsza w kraju katedra literatury dziecięcej. Państwowe Wydawnictwo Literatury Dziecięcej (Детское Государственное Издательство, powstałe w 1933 r., przemianowane następnie na Wydawnictwo „Literatura Dziecięca” [Издательство „Детская литература”]) stało się monopolistą, określającym kierunki rozwoju tej dziedziny literatury. W jego ramach wydawano od lat pięćdziesiątych do lat osiemdziesiątych tygodniki: „Вопросы детской литературы”, „О литературе для детей”, „Детская литература”, a także liczne zbiory artykułów naukowo-krytycznych i materiałów pokonferencyjnych. Ukazywała się tu także seria „Życie i twórczość” („Жизнь и творчество”) poświęcona wybitnym pisarzom radzieckim. Centrami badania dziecięcego folkloru i literatury dziecięcej były: Moskwa, Leningrad, Kijów, Pietrozawodsk i inne. W 1920 r. pojawiła się instytucja naukowa Instytut Dziecięcego Czytelnictwa (Институт детского чтения). Rozpatrywano w niej istotne kwestie literatury dziecięcej: tradycję i nowatorstwo, rolę bajki, kryteria oceny książki dziecięcej, jej język, zawartość i bohaterów. W dyskusjach uczestniczyli zarówno znani pisarze tworzący dla dzieci, jak i uczeni, pedagodzy, krytycy, wydawcy. Szerzej na temat badań nad literaturą dziecięcą, instytutów badawczych, specjalistycznych czasopism branżowych zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 7-16 i 292-294.

[32] Zob. *Ibidem*, s. 108-111.

posiadającej elementy autobiograficzne. Władimir Odojewskij jest autorem dwóch zbiorów utworów dla dzieci: *Bajki dziecięce dziadka Irinieja* (*Детские сказки дедушки Иринея*) i *Pieśni dziecięce dziadka Irinieja* (*Детские песни дедушки Иринея*), opublikowanych odpowiednio w 1840 i 1847 roku. Pisarza interesowały także kwestie wychowania dzieci, które wyraził w wydawanym przez siebie almanachu „Детская книжка для воскресных дней”[33].

Dziewiętnastowieczna literatura dla dzieci miała już swoich zagorzałych obrońców i orędowników. Jednym z nich był Wissarion Bieliński, bardzo wymagający krytyk w stosunku do utworów skierowanych dla najmłodszych. Żądał m.in. wyrażania w nich szacunku do dziecka. Literaturę piękną uważał za najważniejszy środek wszechstronnego wychowania osoby. Krytykował wiele źle przetłumaczonych, utworów autorów zagranicznych. Jego zdaniem, w tej dziedzinie talent autora jest niewystarczający, potrzebny jest „swojego rodzaju geniusz”, miłość do dzieci, znajomość ich potrzeb, a także wiedza na temat dzieciństwa. Bieliński postulował, by książka nie tylko edukowała i wychowywała, ale także zaszczepiała dobre uczucia, dawała radość i posiadała walory estetyczne. Duże znaczenie przywiązywał do obecności w lekturze elementów narodowych. Krytykował lekceważenie okazywane tej dziedzinie literatury ze strony pisarzy, krytyków oraz niedocenianie jej przez rodziców. Swoje poglądy na te kwestie zawarł w kilku artykułach poświęconych literaturze dziecięcej[34]. Kontynuatorami myśli Bielińskiego byli Nikołaj Czernyszewski i Nikołaj Dobrolubow, zwolennicy prawdziwości książki, która powinna uczyć najmłodszych życia, prezentować postępowe poglądy epoki i zawierać cele pedagogiczne. W artykule *Przegląd czasopism dziecięcych* (*Обзор детских журналов*, 1859) Dobrolubow występuje jako surowy krytyk czasopism dla dzieci, które nie spełniły stawianych im oczekiwań[35]. W pierwszej połowie XIX wieku wydawano wiele czasopism dla dzieci, m.in.: „Друг юношества” (noszące później nazwę „Друг юношества и всяких лет”),

---

[33] Zob. *Ibidem*, s. 147-156.

[34] Zob. np. В. Г. Белинский, *Подарок на новый год. Две сказки Гофмана... Детская библиотека. Соч. девицы Тремадюр... Разговоры Эмилии о нравственных предметах... Миниатюрный альбом для детей...*, [w:] *Idem*, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, т. 3, *Статьи и рецензии 1839-1840. Пятидесятилетний дядюшка*, Москва 1953, [Internet:] http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_3700.shtml – 24 XI 2011.

[35] Zob. Н. А. Добролюбов, *Обзор детских журналов*, [w:] *Idem*, *Собрание сочинений в девяти томах*, т. V, *Статьи и рецензии (июль-декабрь 1859)*, Москва-Ленинград 1962, [Internet:] http://az.lib.ru/d/dobroljubow_n_a/text_1430.shtml – 23 XI 2011.

„Библиотека для воспитания", „Подснежник", „Новое детское чтение". Znacząco rozwijała się także edukacyjna i poznawcza literatura dla dzieci[36].

W drugiej połowie XIX wieku twórczość dla dzieci zaczęto traktować jako rodzaj odpowiedzialnej i godnej szacunku działalności. Dzieciństwo zaczęto natomiast postrzegać jako suwerenny świat posiadający własne źródła duchowe i estetyczne. Z jednej strony, literatura dla dzieci zaczęła się zbliżać do literatury dla dorosłych poprzez włączenie do niej zasad i idei obecnych dotąd w tej dziedzinie literatury; z drugiej natomiast – postulowano ochronę dziecięcego świata przez okrutną i brutalną rzeczywistością. Ten spór widoczny był na łamach czasopism wydawanych w XIX wieku. Wśród najwybitniejszych twórców tego okresu wymienić należy Władimira Dala piszącego bajki i opowiadania dla dzieci; Siergieja Aksakowa, który oprócz autobiograficznej powieści o dzieciństwie *Lata dziecięce Bagrowa wnuka* jest autorem bajki *Czerwony kwiatuszek* (*Аленький цветочек*, 1858). Bajki pisali także Nikołaj Wagnier i Konstantin Uszyński. Uszyński jest również autorem opowiadań dla dzieci; zajmował się ponadto działalnością pedagogiczną. Temat dzieciństwa wielokrotnie pojawia się w twórczości Fiodora Dostojewskiego (*Nietoczka Niezwanowa* [*Неточка Незванова*, 1848], *Mały bohater* [*Маленький герой*, 1849], *Chłopczyk na gwiazdce u Pana Jezusa* [*Мальчик у Христа на ёлке*, 1876] i inne). Autobiograficzne utwory o latach dziecięcych napisał Lew Tołstoj (*Dzieciństwo*, *Lata chłopięce*). Wskazywał w nich, jak należy wychowywać dzieci, szczególne znaczenie przywiązując do moralnego doskonalenia człowieka. Popularyzował także zagraniczne bajki ludowe, dokonując wolnych tłumaczeń (*Trzy niedźwiedzie* [*Три медведи*]). Dmitrij Mamin-Sibiriak pisał opowiadania dla dzieci oraz bajki, pełne optymizmu, wiary w dobro i radości (*Bajeczki Olesi* [*Аленушкины сказки*, 1894-1897]). Utwory dla dzieci i o dzieciach wyszły także spod pióra Wsiewołoda Garszyna i Władimira Korolenki (*Dzieci podziemia* [*Дети подземелья*, 1885])[37]. Anton Czechow, choć nie darzył estymą literatury dziecięcej, w utworach o najmłodszych odzwierciedlał pełną prawdę życia. Napisał dla nich również dwa opowiadania – *Kasztanka* (*Каштанка*, 1887) i *Łysek* (*Белолобый*, 1895)[38].

Wiek Srebrny przyniósł widoczny wzrost zainteresowania dzieciństwem, które stało się jednym z wiodących tematów literatury. Moderniści uznawali, iż świadomość

[36] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 147-167.
[37] Opowiadanie przedstawia trudne relacje pomiędzy ojcem a synem oraz los znajomości chłopca, przeżywającego rozterki duchowe, z bezdomnymi dziećmi-złodziejaszkami.
[38] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 173-235.

dziecięca jest w stanie maksymalnie zbliżyć się do poznania prawdy i stać się źródłem inspiracji dla twórcy. Symboliści widzieli w dziecku zagadkową istotę, utożsamiali je z przyszłością, która z natury może być wyczuwana jedynie intuicyjnie. Jak stwierdził Konstantin Isupow, w tradycyjnie rosyjskim sposobie myślenia o dziecku obecne jest ujęcie dziecka jako błogosławieństwa Bożego. Dziecięcość łączy się także z prawdą i pobożnością (co kreuje zjawisko *jurodiwych* – szaleńców Chrystusowych). Kolejny stereotyp wpisany w rosyjskie myślenie o tej kategorii to obciążenie dzieci winami rodziców. Prawosławne pojmowanie dziecięcości wypływa z zawartego w Nowym Testamencie wyobrażenia o niemowlęciu jako o Chwale Bożej oraz o dzieciach, którym przypadnie w udziale zbawienie. W odróżnieniu od dziecięcości, w świat dorosłych wpisana jest grzeszność, utracone wartości, fałszywe ideały. Dzieci natomiast uświęcają życie i stanowią symbol ziszczenia nadziei oraz planów Bożych. Ujmowana w ten sposób kategoria dziecięcości zbliża się do świętości, co unaocznia m.in. postać Jezusa-Dzieciątka, postrzeganie dzieci w licznych wątkach Pisma Świętego, ich obecność na ikonach, w żywotach męczenników. K. Isupow podkreślił, że w literaturze rosyjskiej jest wiele wątków zawierających nawiązania do kategorii dziecięcości. Przymiotami anielskiej dziecięcości został obdarzony bohater Dostojewskiego, książę Myszkin (*Idiota* [*Идиот*]). W przekonaniu pisarza w świecie zupełnie skażonym kłamstwem obecność dzieci spełnia zbawczą rolę. Uczłowieczają one dusze dorosłych przez samo pojawienie się wśród nich, dlatego ci drudzy nie powinni się wywyższać. Lew Tołstoj i Lew Szestow apelowali, by od dzieci uczyć się realistycznego spojrzenia na świat. Rosyjska teologia dziecięctwa stworzyła obraz „świętego dzieciństwa": Raj przeznaczony jest dla dzieci, a w Piekle przebywają dorośli (Siergiej Bułgakow). W tym kontekście angelologia uznaje dziecko za istotę, górującą nad aniołem, a jednocześnie za prawdziwego anioła w ciele – człowiekoanioła. Awangarda początku XX wieku przyniosła koncepcje estetyzowanej dziecięcości i infantylizmu (np. Wasilij Rozanow); natomiast charakterystyczną cechą literatury dekadenckiej było dziecko-samobójca i dziecko obdarzone „dorosłym" demonizmem. Dziecięcość obecna była również w rosyjskiej filozofii miłości (Fiodor Stiepun). Kategoria dziecięcości występowała także w teoriach estetycznych: poszukiwano w nich analogii pomiędzy twórczością artystyczną a grą dziecięcą (np. Andriej Biełу). Z kolei za największą wartość świata Bożego, obiekt kultu, szczyt światowego człowieczeństwa uznał dziecko Andriej Płatonow. Przekonanie o tym, iż dzieci są zbawcami świata, wynikało u Płatonowa z właściwości dzieci, które charakteryzuje prawdziwe współczucie,

szczerość i zrozumienie[39]. Bohater *Wykopu* (*Котлован*) – Woszczew – uznał dzieci za „dojrzewające, świeże ciało czasu”. Safronow – kolejny bohater wspomnianego utworu – nazwał dziecko „substancją istnienia i kierunkową wytyczną partii – małym człowiekiem mającym zostać wszechświatowym elementem”[40].

Do rozwoju filozofii dzieciństwa przyczynił się także Wiaczesław Iwanow. Aleksandr Archangielskij podkreślił, że w poemacie *Dziecięctwo* (*Младенчество*) Iwanow nie ukazał zwykłego dzieciństwa, ale dzieciństwo poety, a zatem pisał nie o wchodzeniu dziecka w świat dorosłych, ale o przebudzeniu się w nim tajemniczego Daru. Wyjątkowość okresu dziecięctwa podkreśla opisywanie go przy użyciu kodu metafor[41]. Aleksiej Riemizow rozwinął rozumienie dziecka jako części Bożego świata, która niesie ze sobą światło uzdrawiające dusze. W dziecięcej naturalności, czystości i otwartości dostrzegał on przejaw Bożej łaski, co zostało wyrażone w opowiadaniu *Gwiazdy* (*Звезды*). W ujęciu Riemizowa dziecko czyni życie pełnym, pozbawia je okrucieństwa, lecząc ludzkie dusze. Posiada ono zdolności, które przewyższają zdolności zwykłego człowieka[42]. Również Fiodor Sołogub dostrzegał szczególną moc właściwą dziecięcemu postrzeganiu świata (*Obręcz* [*Обруч*]). W artykule *Odkrycia dziecięcych zabaw* (*Откровения детских игр*) Maksymilian Wołoszyn podkreślił wyraźne poczucie nowości, swoiste dziecku odkrywającemu świat, zdolność dziecka do zapamiętałego reagowania na oferowane przez świat radości. Wołoszyn zaproponował, by to właśnie w dziecięcych zabawach poszukiwać natchnienia do życia. Dla Konstantina Balmonta dziecko to półbóg; poeta podkreślał bliskość łączącą dziecko z Bogiem, która czyni je nosicielem energii będącej w stanie zatrzymać niszczącą moc zła (opowiadanie *Dzieci* [*Дети*]). Podobnie ujmował dziecko Sołogub, dostrzegając w nim zbawczy wpływ na dusze dorosłych (*Droga do Emaus* [*Путь в Эммаус*], *Biała*

---

[39] Zob. szerzej: K. Isupow, *Dziecięcość*, [w:] *Idee w Rosji. Leksykon polsko-rosyjsko-angielski*, red. J. Kurczak, t. 6, Łódź 2007, s. 68-76.

[40] A. Płatonow, *Wykop*, tłum. A. Drawicz, Paris 1986, s. 11 i 47.

[41] Zob. А. Архангельский, *„Младенчество” Вячеслава Иванова и философия детства у Бориса Пастернака*, „Cahiers du monde russe: Russie, Empire russe, Union soviétique, États indépendants” 1994, Vol. 35, Numéro 35-1-2, s. 285-293, [Internet:] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cmr_1252-6576_1994_num_35_1_2391 – 15 II 2012.

[42] Według Riemizowa to właśnie dziecku dane jest prawdziwe wyobrażenie o świecie, dlatego pisarz przeciwstawił świat dzieciństwa światu dorosłych. Jednak zdaniem Kristiny Zimiriewej, Riemizow w metafizycznym ujęciu dziecka nie idealizuje go, nie aprobując wyobrażeń o moralnej czystości, „świętości” dzieciństwa. Podobnie bowiem jak dorośli, tak też i dzieci podatne są na oddziaływanie zła (ukazane to zostało np. w utworze *Po gzymsie* [*По карнизам*]). Zob. К. И. Зимирева, *Метафизика детства в эмигрантском творчестве А. М. Ремизова*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века” (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011, s. 267-276.

mama [*Белая мама*]. Postrzeganie dziecka jako zdrowego i czystego pierwiastka prowadziło twórców Wieku Srebrnego do przekonania, że dzieciństwo stanowi jedyną siłę, z którą Rosja może wiązać swe nadzieje na przyszłość. Takie idee pojawiały się np. w zbiorach opowiadań Sołoguba: *Jasny rok* (*Ярый год*), *Policzone dni* (*Сочтенные дни*). Ukazują one dzieci stanowiące oparcie rodzin podczas I wojny światowej, broniące takich wartości jak dom rodzinny i Ojczyzna. To właśnie w dzieciach widział Sołogub zbawienie, to one miały przynieść pocieszenie cierpiącemu krajowi[43].

Rozważając obrazy dzieciństwa w rosyjskiej literaturze, Michaił Epstein i Jelena Jukina stwierdzili: „Для того чтобы мыслить о детстве, нужно вырасти из него, почувствовать бремя иного возраста"[44]. Badacze podkreślili szczególne znaczenie romantyzmu, który dzieciństwo uznał za samobytny, drogocenny świat przyciągający swoją głębią dorosłych. Przed romantyzmem dzieciństwo postrzegano jako niedostateczny stopień rozwoju, natomiast romantyzm przyniósł zupełnie inną interpretację tego okresu życia człowieka: odtąd to wiek dorosły zyskał status niepełnego, ponieważ utracona została dziecięca bezpośredniość i czystość. W ujęciu Puszkina dzieciństwo, podobnie jak starość, było jedynie „momentem w kołowrocie czasu"[45]. Z kolei dla Lermontowa dzieciństwo z jego harmonią stanowiło „kwitnącą wysepkę pośród pustynnego morza życia", wyobrażenie powracające w związku z motywem wczesnego duchowego zestarzenia się. Temat dzieciństwa wszedł do literatury rosyjskiej jako „przejaw intensywnej samoświadomości jednostki i narodu". Romantyczna liryka o utraconym dzieciństwie została zastąpiona przez narrację o spokojnym, niemal idyllicznym dzieciństwie, która osiągnęła szczyt w powieściach Tołstoja i Aksakowa. Jednocześnie badacze zaznaczyli, że zainteresowanie dzieciństwem było wyraźniejsze u pisarzy związanych z tradycją i patriarchalnym układem życia (Siergiej Aksakow, Fiodor Dostojewski, Lew Tołstoj, Iwan Bunin). Tołstoj w *Dzieciństwie* ukazał, że w duszy każdego człowieka skrywają się cechy dziecka. W ujęciu pisarza dzieciństwo, tak jak i naród, to autentyczna i pierwotna realność, na której konstruowane są mity dorosłej świadomości: mit o rozumie, według zasad którego zbudowana jest rzeczywistość, oraz mit o jednostce, wola której steruje

[43] Zob. Н. А. Дворяшина, *Лики детства в русской литературе Серебряного века*, „Известия Уральского государственного университета" 2008, № 55, Гуманитарные науки. Выпуск 15, Филология, [Internet:] http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0055(01_15-2008)&xsln=showArticle.xslt&id=a15&doc=../content.jsp – 15 II 2012.

[44] „Aby myśleć o dzieciństwie, trzeba z niego wyrosnąć, poczuć brzemię innego wieku". Zob. М. Эпштейн, Е. Юкина, *Образы детства*, „Новый мир" 1979, № 12, s. 242.

[45] Tematowi dzieciństwa poświęcił Puszkin wiersze *Dziecięciu* (*Младенцу*) *Epitafium dla dziecka* (*Эпитафия младенцу*).

historią. Z kolei Dostojewski poruszył problem cierpień dziecka: Iwan Karamazow sprzeciwia się światowej harmonii, jeśli ceną za nią byłaby choć jedna łza dziecka. Dla Dostojewskiego dziecko to bezbronna ofiara okrucieństwa, powszechnej niesprawiedliwości, to zarówno chrześcijański symbol świętości, jak i istota demoniczna. W dziecku zawierają się bowiem boskie i szatańskie pierwiastki ludzkiej moralności. Ideałem dla pisarza był dorosły, który zachował w sobie cechy dziecięcej niewinności i bezpośredniości, ale nabył jednocześnie doświadczenie świadomości moralnej. W narracji o dzieciństwie autorstwa Aksakowa (*Dziecięce lata Bagrowa wnuka*) i Bunina (*Życie Arsieniewa*) obecne jest poczucie ojczyzny: u Aksakowa jest to uczucie rześkie i wzruszające, u Bunina natomiast – tragiczne, powiązane z dożywotnią utratą ojczyzny. Epstein i Jukina zaznaczyli, że niemal wszystkie rosyjskie książki o dzieciństwie zawierają wyrażoną przez Dostojewskiego myśl, że dzieciństwo to początek życia i dlatego wszystko w nim i wokół niego powinno zaczynać się u źródła, czyli od ziemi, jej zapachów i kolorów[46]. Dzieciństwo, wyłaniające się z niemal wszystkich utworów emigracyjnego pisarza Borisa Zajcewa, jest nieszczęśliwe. Dziecko staje się ofiarą historii, uosobieniem tragicznych czasów: zmiany systemu politycznego (*Złoty wzór* [*Золотой узор*, 1926]) czy niełatwego procesu asymilacji w środowisku emigracyjnym (*Dom w Passy* [*Дом в Пасси*])[47]. W literaturze radzieckiej dziecko stało się jednym z najważniejszych bohaterów pozytywnych. Gdy bohater *Cichego Donu* (*Тихий Дон*, 1928-1940). Michaiła Szołochowa powraca do domu, syn słabo go poznaje i unika z nim kontaktu. Taka postawa przypomina Grigorijowi Mielechowowi własne złamane życie: chłop nie może się już połączyć z ziemią, a ojciec z synem. Sieroctwo u Szołochowa symbolizuje trudny los całego kraju, który zrywał ze swoją przeszłością (np. *Los człowieka* [*Судьба человека*, 1956]). W utworach Priszwina i Paustowskiego[48] pojawia się sentymentalny obraz dzieciństwa. Dziecko otoczone jest przyrodą, żyje w atmosferze bajki, cechuje je naiwność i prostota. Przyroda zaczyna odgrywać coraz większą rolę w opowieściach o dzieciach, które dotąd ukazywane były w strukturze społeczeństwa i kolektywu. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych dziecko przedstawiane jest w ramach domowego ogniska (*Sierioża* [*Сережа*, 1955] Wiery Panowej). W okresie tym wzajemne relacje pomiędzy

---

[46] Zob. М. Эпштейн, Е. Юкина, *op. cit*., s. 242-257.

[47] Zob. Л. М. Аринина, *Тема детства в романах Бориса Зайцева*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье*...., s. 229-237.

[48] O dzieciach i ich łączności z przyrodą traktują opowiadania Paustowskiego: *Borsuczy nos* (*Барсучий нос* , 1935), *Leńka z Jeziora Małego* (*Ленька с Малого озера*, 1937), *Zajęcze łapy* (*Заячьи лапы*, 1937).

rodzicami a dziećmi mocno zakorzeniły się w radzieckiej literaturze. W kierunku opowiadania o dzieciństwie i wartości posiadania domu ewoluowała twórczość Jurija Kazakowa. W opowiadaniach *Świeczuszka* (*Свечечка*), *Gorzko płakałeś we śnie* (*Во сне ты горько плакал*) ukazał znaczenie zakorzenienia, związków z rodziną. Dziecko występuje u Kazakowa jako centrum moralne rodziny, to istota niewinna, czysta, ale także cierpiąca, płacząca we śnie, co było obce romantycznemu ujęciu dziecka. Epstein i Jukina wykazali, że w temacie dzieciństwa łączą się globalne historyczne i psychologiczne koncepcje człowieka oraz istotne cechy poszukiwań artystycznych kolejnych epok[49].

Na początku XX wieku rozwój literatury dziecięcej był utrudniony ze względu na cenzurę polityczną i pedagogiczną[50]. Swój wkład w powstanie nowej literatury dla najmłodszych wnieśli pisarze wszystkich nurtów literackich[51]. Sumaryczna liczba czasopism dziecięcych, według różnych szacunków, wynosiła od 180 do 300. Wydania ewoluowały: od almanachu, czyli obszernego zbioru tematycznego, do periodyku poświęconego aktualnym wydarzeniom. Dla najmłodszych wydawano czasopisma: „Игрушечка" i „Малютка", dla średniej kategorii wiekowej – „Тропинка", a dla najstarszej grupy dzieci – „Детское чтение" i „Маяк". Do głównych zadań wydawnictw przedrewolucyjnych należało realizowanie funkcji edukacyjnych i wychowawczych. Wydawnictwa o ukierunkowaniu demokratycznym dążyły do zaszczepienia dzieciom postaw obywatelskich poprzez zamieszczanie licznych tekstów publicystycznych i publikację utworów pisarzy-realistów (Leonid Andriejew, Władimir Korolenko, Anton Czechow) skupionych wokół czasopisma „Юная Россия". Na drugim biegunie znajdowały się czasopisma publikujące powieści sentymentalne, romantyczne, nasycone ideami filantropijnymi. Ich celem było przebudzenie najlepszych wartości duchowych czytelników. W czasopiśmie „Задушевное слово" (ukazywało się aż do rewolucji) publikowały Lidia Czarska i Kławdija Łukaszewicz. Kierunek ten poddawany był zdecydowanej krytyce ze strony obozu demokratycznego[52]. Na początku XX wieku Dom Wydawniczy Wolf obok wspomnianego powyżej czasopisma wydawał serię literatury klasycznej i dziecięcej „Złota biblioteka" („Золотая библиотека"), w której znalazły się powieści poczytnych

[49] Zob. М. Эпштейн, Е. Юкина, *op. cit*., s. 242-257.
[50] O historii i odmianach cenzury zob. A. Zwoliński, *Słowo w relacjach społecznych*, Kraków 2003, s. 275-295.
[51] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 236-239.
[52] Zob. И. В. Упадышева, *Детские журналы 20-х – 30-х годов в советской России и русском зарубежье: общие тенденции*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье…*, s. 127-128.

twórców zagranicznych, m.in. Marka Twaina, Julesa Verne'a, Aleksandra Dumasa[53]. Przed rewolucją dzieci z zamożnych rodzin miały szeroki dostęp do lektur; te biedniejsze musiały się zadowolić książkami dla dorosłych: wobec trudności w zrozumieniu tekstu, mali czytelnicy koncentrowali się na samych obrazkach[54].

Po rewolucji twórczość dla dzieci utraciła właściwą literaturze modernistycznej intymność, melancholię i prawdę. Historia radzieckiej literatury dziecięcej ściśle splatała się z historią ZSRR i prowadzoną walką polityczną. Cała literatura, w tym również ta dziecięca, była zobligowana do prezentowania linii ideologicznej partii[55]. Przekonanie o możliwości użycia potężnego narzędzia wychowawczego w postaci literatury w celu właściwego ukierunkowania rozwoju dzieci znalazło odzwierciedlenie w artykule Lwa Kormczego *Zapomniana broń* (*Забытое оружие,* 1918,). W rezolucji KC partii z 1924 roku literaturę dziecięcą uznano za jedną z najważniejszych kwestii kulturalnych. Władz nie satysfakcjonowała polityka wydawnicza prowadzona przez takie wydawnictwa jak: „Радуга", „Светлячок", „Синяя птица", ponieważ ukazywały się w nich tłumaczenia utworów zagranicznych twórców, a także kolejne edycje książek rodzimych autorów przedrewolucyjnych. Podstawowym zadaniem radzieckiej periodyki było działanie w celu wychowania młodego człowieka poprzez transmitowanie komunistycznego systemu aksjologicznego. Z tego względu czasopisma były silnie upolitycznione i zawierały dużo publicystyki. Namiastką nowego rynku wydawniczego dla dzieci było czasopismo „Северное сияние", któremu patronował Maksim Gorki. Duże znaczenie przywiązywano do twórczości dzieci korespondujących z redakcjami czasopism, a także tworzących autorskie utwory. Pod koniec lat trzydziestych w związku z zaostrzeniem represji i cenzury, stopniowo zaczęła zanikać różnorodność czasopism[56].

W pierwszych dziesięcioleciach po rewolucji literatura dla dzieci rozwijała się także w środowisku emigracyjnym. Prologiem do jej powstania był wiersz 18-letniego wówczas Vladimira Nabokova pt. *Rewolucja* (*Революция*, 1917), w którym poeta, ukazując dziecięce wrażenia wywołane zetknięciem z terrorem, wyznaczył granicę

[53] Zob. M. Balina, L. Rudova, *op. cit.*, s. 186.
[54] Zob. szerzej: C. Kelly, *op. cit.*, s. 449-453.
[55] W tym kontekście warto przywołać słowa Stefana Żółkiewskiego, który stwierdził, że w poszczególnych epokach historycznych proces komunikacji literackiej był w różnym stopniu i w różny sposób zinstytucjonalizowany. Dlatego mówiąc o nadawcy, należy uwzględnić kształtowane instytucje polityki kulturalnej, instytucje programowania i kontroli komunikacji literackiej. Zob. S. Żółkiewski, *op. cit.*, s. 88. Badacz zaznaczył także, że badamy dzieło literackie jako zjawisko kultury, ponieważ tylko takim zjawiskom przypisujemy funkcje komunikacyjne. Zob. *Ibidem*, s. 98.
[56] Zob. И. В. Упадышева, *op. cit.*, s. 135-137.

między starymi a nowymi książkami dla dzieci. Stanowiło ją przenikanie tematu rewolucji do książek dla najmłodszych. Zasadniczą ideą literatury emigracyjnej dla dzieci było ich pocieszenie. Wielu pisarzy-emigrantów podpisało w 1926 roku w Paryżu *Wezwanie rosyjskich pisarzy, uczonych, artystów i malarzy* (*Воззвание русских писателей, ученых, артистов и художжиков*, w którym zdefiniowano zadanie wychowania najmłodszego pokolenia: miało ono stać się odpowiedzialne za ocalenie kultury, odbudowanie porządku państwowego, rosyjskiej myśli i twórczości. Mimo wielu przeszkód emigranci wspierali kulturę dzieciństwa, organizując co roku święto „Dzień rosyjskiego dziecka" („День русского ребенка") i wydając almanach pod tym samym tytułem. Almanachy i zbiory utworów były najpopularniejszą formą wydawniczą, a do najbardziej znanych należały: *Zbiór wierszy dla dzieci* (*Сборник стихотворений для детей*, red. Lidia Kowarskaja, 1921), *Tęcza. Rosyjscy poeci dla dzieci* (*Радуга. Русские поэты для детей*, red. Sasza Czorny, 1922), *Młoda Rosja: Zbiór dla dzieci* (*Молодая Россия: Сборник для детей*, red. Sasza Czorny, 1927). Emigranckie wydania nie były zbyt liczne ze względu na brak odpowiedniego wsparcia finansowego. W utworach twórców emigracyjnych znalazły się zarówno elementy ideologii słowianofilsko-narodnickiej, z zaszczepianiem szacunku i miłości do narodu na czele (*Ruń* [*Зеленя*, 1922] Iwana Nażywina), jak i idee zachodniego indywidualizmu, mające na celu adaptację młodych emigrantów do warunków nowego życia (*„Krokodylek" i „Kusy"* [*„Крокодилка" и „Куцый"*, 1922] Michaiła Pierwuchina). Pisarze starali się w taki sposób opowiadać o utraconej ojczyźnie, by literacki obraz mógł stać się dla czytelników jej namiastką. Przyczyniała się do tego szczegółowość i wyrazistość opisów (np. *Lato Pańskie* Iwana Szmielowa). Emigranci tworzyli literaturę dla dzieci odwołującą się do tradycji kultury religijnej. Pamięć o przeszłości poprzez nawiązania do dzieciństwa tragicznie zmarłego cara Mikołaja II pojawia się w autobiograficznych opowiadaniach Ilji Surguczewa *Dzieciństwo imperatora Mikołaja II* (*Детство императора Николая II*, 1953)[57].

Marina Cwietajewa uważała, że dzieci mają prawo do każdej lektury, zarówno tej napisanej specjalnie dla nich, jak i tej ukierunkowanej na dorosłego czytelnika. W jej przekonaniu, dzieci rozumieją więcej niż przypuszczają dorośli. Jednak, z drugiej strony, przestrzegała, że zbyt wczesna lektura szkodzi dziecku, zabierając mu fragment własnego życia poprzez stworzenie iluzji przedwczesnego doświadczenia.

[57] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 372-378.

W następstwie tego pojawia się nuda i duchowe zmęczenie. W warunkach emigracji poetka nie negowała konieczności kontroli nad lekturami dzieci, czym sama się także zajmowała, czując odpowiedzialność za wychowanie własnych dzieci wśród wartościowych dzieł ojczystej kultury. Cwietajewa wielokrotnie zabierała głos na temat literatury dziecięcej w szkicach wspomnieniowych, literacko-krytycznych esejach, artykułach, listach czy wreszcie na kartach dziennika. Podkreślała wagę pierwotnego zaangażowania dziecka w literaturę poprzez słuchanie i początkowe odbieranie książki jako zabawy czy zabawki. Uważała, że każdy okres dzieciństwa powinien posiadać swoją ulubioną książkę. W artykule z 1931 roku *O nowej rosyjskiej książce dla dzieci* (*О новой русской детской книге*) zawarła szereg wskazówek dotyczących właściwego doboru książek dla dzieci: np. książki dla przedszkolaków nie powinny być zbyt długie, preferencję oddawała realistycznym utworom wierszowanym wysokiej jakości, pozbawionym jakichkolwiek oznak sztuczności. Dokonała także charakterystyki preferencji literackich dzieci w różnych kategoriach wiekowych. Koncepcja literatury dziecięcej autorstwa Cwietajewej zakładała, że nie powinna ona tematycznie czy językowo odbiegać zbyt daleko od literatury dla dorosłych. Za gatunki wiodące w prozie poetka uznawała bajkę lub opowieści legendarno-historyczne, w poezji – wiersz-scenkę, monolog prowadzony w imieniu zwierzęcia. Wśród głównych wartości, które literatura powinna wychować w dziecku, wymieniała dobroć i empatię. Apelowała, by dziecko miało prawo do swobodnej reakcji na lekturę, która nie powinna być zawężana ze względów tematycznych czy ideologicznych. Koncepcja Cwietajewej zawierała wiele postulatów, które do dziś obowiązują w literaturze dziecięcej[58].

Na emigracji podejmowane były liczne próby wydawania periodyków dziecięcych: czasopism, almanachów, a nawet gazet codziennych. Często pojawiały się trudności z zapewnieniem ciągłości i regularności publikacji. W latach dwudziestych żywe były nadzieje na triumfalne odrodzenie Rosji, co wiązało się z przekonaniem o konieczności przygotowania dzieci do służenia ojczyźnie. Miało się to dokonać poprzez skoncentrowanie dzieci na nauce języka ojczystego, wzmożony proces przekazywania najmłodszemu pokoleniu tradycji i obyczajów. To właśnie Rosja – jej wielka przeszłość i wielka prognozowana przyszłość – była podstawowym tematem większości czasopism dla dzieci. Stanowiły więc one swoiste podręczniki do historii, kultury czy geografii Rosji, a ich celem było wychowanie chęci aktywnego udziału

[58] Zob. Е. В. Титова, *Концепция детской литературы в эмигрантском творчестве М. Цветаевой*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье…*, s. 141-148.

dzieci w przyszłych losach ojczyzny. Pomóc w tym miały także różne formy pozaszkolnego ruchu dziecięcego, np. skauci, „sokoły”. Rubryki dedykowane tym ruchom pojawiały się w większości czasopism dziecięcych. Istniały nawet czasopisma regionalnych stowarzyszeń skautowskich, np. „Белый медведь”, „Русский сокольский вестник”, które cechowało ukierunkowanie patriotyczne. W czasopismach odzwierciedlano sytuację dzieci na emigracji, np. poprzez opisy życia rosyjskiego gimnazjum. Wydawano także tytuły skupione wokół problematyki prawosławnej („Детство и юность во Христе”). Należy podkreślić, że zamieszczana w czasopismach literatura charakteryzowała się retrospektywnością, akcentowaniem tradycji klasycystycznej i niemal całkowitym brakiem awangardy. Nadzieje na szybki powrót do Rosji zaczęły umierać na początku lat trzydziestych. Do tego dochodziła postępująca denacjonalizacja dzieci i pogłębiający się kryzys ekonomiczny. Kraje zagraniczne zaczęły być traktowane przez dzieci jako ojczyste, mali Rosjanie nie wykazywali już wielkiej chęci do nauki ojczystego języka. Spadek liczby odbiorców doprowadził do zamknięcia wielu czasopism[59].

Uwaga, jaką przywiązywali emigranci do literackiej edukacji dzieci, widoczna jest na przykładzie ilustrowanych edycji książek dla najmłodszych. Tą działalnością zajmowały się wydawnictwa berlińskie i paryskie, w których pracowali znakomici graficy, np. Boris Grigoriew, Nikołaj Riemizow, Władimir Konaszewicz, Aleksandr Szewarszidze. Wyznawali oni zasady, że dobry ilustrator powinien być w stanie uchwycić akcję, humor oraz leżącą u jego podstaw filozofię. Rosyjscy ilustratorzy aktywnie angażowali się w proces wydawniczy obejmujący utwory dla dzieci, także autorstwa zagranicznych pisarzy[60]. Ilustracje zajmują w książce szczególne miejsce, ponieważ małe dziecko pierwsze informacje o świecie otrzymuje drogą wizualną i audialną, a nie werbalną[61]. O konieczności połączenia interesującego tekstu

---

[59] Zob. И. В. Упадышева, *op. cit.*, 130-134.

[60] Zob. A. L. de Saint-Rat, *Children's Books by Russian Émigré Artists: 1921-1940*, “The Journal of Decorative and Propaganda Arts” 1989, Vol. 11, Russian/Soviet Theme Issue 2, s. 92-105, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/1503984 – 28 V 2011. W Rosji Radzieckiej tą dziedziną sztuki zajmowali się: Piotr Alakrinskij, Lew Bruni, Wasilij Watagin i in. Zob. *Советская детская литература. Учебное пособие для учительских институтов*, Москва 1953, s. 88.

[61] Do końca XVII w. książka nie była powszechnie dostępna. Dzieci miały dostęp do elementarzy i książek religijnych czytanych im przez dorosłych. Przemiany społeczno-ekonomiczne w krajach zachodnich w XVIII w. wpłynęły na powstanie łatwo dostępnej książki ilustrowanej. Były to głównie tzw. przypowieści moralne, składające się z cykli dydaktycznych obrazków opatrzonych krótkim tekstem objaśniającym. Dalszy rozwój książki ilustrowanej związany jest z wynalezieniem litografii (ok. 1800 r.), która stała się powszechną techniką, ułatwiającą powielanie książek. Zauważono, że ilustracje pomagają nie tylko w zrozumieniu ich treści, ale także w nauce czytania. Powstały wówczas bogato ilustrowane książki obrazkowe dla dzieci, w których ilustracje podkreślały treść, humor słowny i sytuacyjny, a także

z wyrazistymi ilustracjami, a więc przemawianiu do różnych zmysłów dziecięcego odbiorcy, przekonywał Jerzy Cieślikowski:

> (…) utwór literacki dla dzieci, aby mógł rozbłysnąć w swej artystycznej pełni, być utworem adresowanym do oka i ucha, do wyobraźni i intelektu, do dziecięcej aktywności ruchowej i być z kolei inspiracją i materiałem dla różnego typu ekspresji – musi zawierać w sobie te możliwości immanentnie w nim zakodowane, znaleźć dla nich adekwatny kształt edytorski i wreszcie trafić na odbiorcę w sprzyjającej sytuacji[62].

W Rosji Radzieckiej literatura dla dzieci była wspierana przez instytucje partyjne, których działalność można uznać za specyficzny rodzaj mecenatu, ale sama stała się zakładnikiem ideologii komunistycznej, co nieraz zostało odzwierciedlone w dziełach wielu twórców. Literatura rozwijała się pod czujnym okiem ideologów komunistycznych, wykazując ścisły związek z życiem społecznym i kulturą radziecką. Uwalniając się spod władzy carskiej cenzury[63], literatura dla najmłodszych dostała się pod kontrolę Ludowego Komisariatu Oświaty (Народный комиссариат просвещения). Rezultatem zmiany stał się bardzo zawężony zakres wolności artystycznej. Jego znaczące ograniczenia następowały w kolejnych latach: historia rozwoju literatury dziecięcej splatała się z historią rozwoju ZSRR i walki politycznej. W 1926 roku opracowano *Główne wymagania dotyczące książki dla dzieci* (*Основные требования к детской книге*), do których należało dostosowywać powstające utwory dla dzieci. Komisja ds. Książki dla Dzieci przy Naukowo-Pedagogicznej Sekcji Państwowej Rady Naukowej (Комиссия по детской книге при научно-педагогической секции ГУСа [Государственного ученого совета]) nakazywała ostrożny dobór dziecięcych książek powstałych w epoce przedrewolucyjnej. Należało odrzucić książki przeniknięte mistyką, wiarą w Boga, cuda, głoszące idee monarchistyczne, wrogość narodową, szowinizm, a także pasywność, dominację bogactwa czy siły. W sferze artystycznej książka dla dzieci powinna stać na poziomie

---

wymowę dydaktyczną utworu. Zob. hasło: *Ilustracja w książkach dla dzieci*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej…*, s. 157-158.

[62] J. Cieślikowski, *Literatura osobna…*, s. 192. Alicja Baluch uznała, że ilustracja w książeczkach dla małych dzieci porządkuje świat przedstawiony w słowie poprzez konkretyzację do głębszych pokładów treści, jakie widoczne są w interpretacjach obrazkowych. Dla starszych dzieci ilustracje są tekstem towarzyszącym, równoważnym ze słowem, bez którego mogą się jednak obejść. Zob. szerzej: A. Baluch, *Ilustracja, która prowadzi*, [w:] *Książka dziecięca 1990-1995. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006, s. 152-162.

[63] Od lat sześćdziesiątych XIX w. literatura dla dzieci o ukierunkowaniu demokratycznym była cenzurowana: np. zakazano publikacji książki *Dziecięcy świat* (*Детский мир*) K. Uszyńskiego, rosyjskich bajek ludowych, które publikował dla dzieci Aleksandr Afanasjew. Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 267-269.

literatury ogólnej, a przy tym nie mogła być sucha, tendencyjna, ale interesująca, pobudzająca do myślenia, sprzyjająca rozwojowi u dzieci instynktów społecznych, dążenia do życia w kolektywie oraz realistyczna w treści. Bajki magiczne uznano za szkodliwe dla dzieci, ponieważ zakłócają postrzeganie otaczającego świata i rozwijają przesądy, negatywnie wpływając na psychikę najmłodszych. Książka dla dzieci w wieku 3-4 lat powinna być bardzo prosta, posiadać obrazki, a jej zadaniem było pomaganie dziecku w zorientowaniu się w otaczającym je życiu. Książka dla dzieci w wieku 5-7 lat miała bazować na doświadczeniu życiowym dziecka, a jednocześnie rozszerzać je. Ważne było wzbudzanie zainteresowania dzieci niewielkimi kolektywami dziecięcymi poprzez stymulowanie gry zespołowej. Obrazki nadal odgrywały istotną rolę w książce. Dla dzieci w wieku 8-12 lat książka odgrywała szczególnie ważną rolę: pojawiające się w tym wieku zainteresowanie stosunkami międzyludzkimi i relacjami społecznymi powinny przełożyć się na nasycenie książek treścią społeczną (np. poruszenie tematu walki przeciwko niewolnictwu czy przeciwko prawu pańszczyźnianemu). Książka dla nastolatków powinna zawierać materiał, który pozwoliłby im uświadomić sobie to, co postrzegali nieświadomie w poprzedniej kategorii wiekowej. Szczególnego znaczenia nabierała krytyka i ocena zjawisk społecznych[64].

W wielu utworach dla najmłodszych krzyżowały się treści dydaktyczne, wychowawcze oraz propagandowe[65], mające na celu manipulację świadomością

---

[64] Zob. Н. К. Крупская, *К вопросу об оценке детской книжки*, 1927 г., [Internet:] http://fb2.booksgid.com/content/8F/nadezhda-krupskaya-doshkolnoe-vospitanie-voprosy-semeynogo-vospitaniya-i-byta/19.html – 02 II 2012.

[65] Uwarunkowania historyczne i doświadczenie systemów totalitarnych upowszechniły świadomość negatywnego wartościowania słowa „propaganda". Jako termin naukowy oznacza ona natomiast jedną z wielu form komunikowania, rozumianego jako proces porozumiewania się ludzi, którzy odgrywają w nim zróżnicowane role. Współcześnie propaganda stanowi najbardziej zinstytucjonalizowaną formę komunikowania. Może być ona rozumiana np. jako „komunikowanie perswazyjne", czyli proces dobrowolnej akceptacji i adaptacji nowych zachowań przez odbiorcę pozostającego w związku z nadawcą. Ów związek może mieć charakter symboli werbalnych i niewerbalnych. Zamiarem perswadującego jest wpłynięcie na zmianę zachowań odbiorcy lub wzmocnienie jego istniejących postaw. O różnych definicjach propagandy i propagandzie jako zjawisku historycznym zob. B. Dobek-Ostrowska, J. Fras, B. Ociepka, *Teoria i praktyka propagandy*, Wrocław 1999, s. 5-22. Wśród funkcji propagandy wyróżnia się: integracyjną (stabilizacja istniejącego systemu politycznego i społecznego), adaptacyjną, zwaną także agitacyjną lub agitatywną (zdobycie akceptacji dla ideologii), informacyjno-interpretacyjną oraz dezinformacyjną i demaskatorską (służy odkrywaniu niezgodnych z prawdą informacji dotyczących ustroju społecznego i politycznego). Zob. *Ibidem*, s. 29-30. O innych podziałach propagandy, m.in. ze względu na treść, według stopnia zafałszowania treści i kierunku oddziaływania zob. *Ibidem*, s. 30-45. Propagandę zawartą w utworach literackich można określić jako wewnętrzną (skierowaną do obywateli własnego państwa) oraz ze względu na charakter komunikowania – pośrednią (impersonalną). Rozważając różne ujęcia propagandy, ks. Andrzej Zwoliński napisał, że może być ona także rozumiana jako „połączenie komunikowania informacyjnego (dzielenie się ideami, wyjaśnianie, instruktaż) i perswazyjnego (wpływanie na zachowanie, wzmacnianie postaw, zmiana zachowań

odbiorców. Przekaz perswazyjny dokonywał się w dwojaki, swoisty dla tego typu literatury, sposób: poprzez zachęcanie do naśladowania wzorców pozytywnych i poprzez negację niewłaściwych postaw i zjawisk, z zastosowaniem bezdyskusyjnego wartościowania. Zadaniem utworów było konstruowanie modeli zachowań, wychowawcze oddziaływanie na tę najmłodszą publiczność literacką, wpajanie jej komunistycznych wartości, norm i zachowań. Uwzględniając zamierzone cele, tak wczesne przybliżanie dziecku sytuacji polityczno-społecznej było uzasadnione, ponieważ, jak stwierdził Ralph Linton: „(…) pierwsze kilka lat w życiu jednostki ma decydujące znaczenie dla ustalenia wysoce generalizowanych systemów wartości-postawy, stanowiących głębsze warstwy osobowości”[66]. Powszechność tej politycznie zaangażowanej literatury stymulowała postawy szerokiej grupy społecznej, jaką stanowiły dzieci, skłaniając je do bezrefleksyjnego i uproszczonego odbioru rzeczywistości. Kultura literacka tego okresu pozyskiwała energię, niezbędną do rozwoju i upowszechnienia, z państwowych instytucji oświatowych. W przypadku twórców opowiadających się przeciwko ideologizowaniu tekstów, ich utwory nie trafiały do sieci komunikacyjnej, a tym samym – nie znajdowały miejsca w społecznej pamięci. Okoliczności te sprawiły, że radzieccy autorzy literatury dla dzieci zaczęli odwoływać się swoich utworach do języka ezopowego – zjawiska dość niezwykłego dla tego typu twórczości ze względu na adresata tekstów. Obok wielu utworów sztampowych powstawały wówczas także utwory, które poprzez skoncentrowanie na świecie dziecka są aktualne i chętnie czytane także dzisiaj. Osiągnięcia radzieckich twórców literatury dla najmłodszego pokolenia są oceniane bardzo wysoko: „Русская детская книжность только в XX веке обрела полноправный статус литературы, пережила свой «золотой век» следом за «веком серебряным», в веке поистине «железном»”[67].

Najmłodsi mieli w literackich bohaterach rozpoznawać samych siebie. Alicja Baluch zaznaczyła, że bohater literacki stanowi istotny stymulator rozwoju osobowości dziecka. To on odpowiedzialny jest za budowę specyficznego kontaktu dziecka z otaczającą je rzeczywistością. Mały odbiorca łączy się uczuciowo z kolejnymi

i postaw). Wówczas jest ona rozumiana jako proces kontroli przepływu informacji, kierowania opinią publiczną i manipulowania wzorami zachowań”. Zob. A. Zwoliński, *Słowo w relacjach społecznych*, Kraków 2003, s. 240. Perswazyjny element propagandy był bardzo wyraźnie zarysowany w skierowanych do dzieci tekstach literackich. O typach perswazji zob. *Ibidem*, s. 257-261.

[66] R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, tłum. A. Jasińska-Kania, Warszawa 2000, s. 168.

[67] „Rosyjskie książki dla dzieci dopiero w XX wieku otrzymały pełnoprawny status literatury, przeżyły swój «złoty wiek» w ślad za «srebrnym wiekiem», w wieku naprawdę «żelaznym»”. Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 280.

poznawanymi bohaterami literackimi, obdarza ich sympatią, a właśnie silne zaangażowanie emocjonalne określa wartości i kieruje wyborami moralnymi[68]. Postacie znane dzieciom z książek powinny w przestrzeni kultury radzieckiej stanowić uosobienie wzorów i postaw wpojonych im w procesie socjalizacji, a przez to stanowić przykład dla czytelników. Zakładano jednocześnie, że do świadomości dziecka docierać będzie literacko zakodowany system znaków, symboli i stylów, znanych mu z codziennego życia, z jednoczesną eliminacją wszystkiego, czego nie można było spotkać w rzeczywistości. Orędowniczką takiego podejścia do literatury dla dzieci była Nadieżda Krupska, zdecydowanie występująca przeciwko niepoważnym i fantastycznym historiom oraz dominacji myślenia magicznego. Jej postawę wytłumaczyć można obawą przez rozbudzeniem fantazji i wyobraźni, a przez to – oderwaniem od rzeczywistego świata i powiązanego z nim systemu wartości. Ten nieuzasadniony niepokój partyjnych ideologów sprawił, że literatura dla dzieci przechodziła przez dokładny filtr cenzury politycznej. O skomplikowanej sytuacji tej dziedziny literatury, Jewgienij Dobrienko napisał:

> (…) круг детского чтения складывался из очень сложного переплетения взаимодействующих сил: цензорских устремлений власти, домашнего чтения, читательских предпочтений, характерных для детского возраста, требований школьных программ и мн. др. Баланс этих компонентов давал очень сложную картину: детское чтение отражало весь спектр чтения взрослого. Лишь воспитательный пресс и возможности для формирования нового читателя были куда значительнее[69].

Przytoczony cytat udowadnia, że w radzieckiej literaturze dla dzieci redukowano obecność pierwiastka dziecięcego. Jej zadaniem było transmitowanie uznanych wartości komunistycznych, przekazywanie kodów i znaczeń radzieckiego układu stosunków społecznych poprzez sentymentalne opowieści oparte na wyrazistym kontraście między dobrem a złem. Choć ideolodzy starali się odgrodzić dzieci od fantastyki, to nie sprzeciwiali się zamieszczanym w książkach sadystycznym opisom: Anna Gołubiewa

---

[68] Zob. A. Baluch, *Dziecko…*, s. 72.

[69] „(…) krąg dziecięcych lektur składa się z bardzo skomplikowanego przeplatania się wzajemnie oddziałujących sił: cenzorskich dążeń władzy, domowej lektury, preferencji czytelniczych, charakterystycznych dla wieku dziecięcego, wymagań programów szkolnych i wielu innych. Równowaga tych elementów dawała bardzo złożony obraz: dziecięce lektury odzwierciedlały całe spektrum lektur dorosłego. Tylko nacisk wychowawczy i możliwości kształtowania nowego czytelnika były o wiele większe”. Zob. Е. Добренко, *Формовка советского читателя: социальные и эстетические рецепции советской литературы*, Санкт-Петербург 1997, s. 69.

w książce *Chłopiec z Urżumu* (*Мальчик из Уржума*, 1951) umieściła bajkę o dziewczynce-sierocie, której ojciec – na polecenie macochy – odciął toporem ręce[70].

Ludowe dziedzictwo, w tym bajki i legendy[71], wziął w obronę Gorki, który swój sprzeciw wobec bezsensowych postulatów pseudo-pedagogów wyraził w artykułach z 1930 roku (*Człowiek, uszy którego zatkane są watą* [*Человек, уши которого заткнуты ватой*], *O nieodpowiedzialnych ludziach i o książce dla dzieci w naszych czasach* [*О безответственных людях и о детской книге наших дней*]). Pisarz nie zgadzał się z ich przekonaniami, jakoby ludowe piosenki i legendy były bezideowe, a obecność elementów bajkowych i fantastycznych w utworach dla dzieci – niepotrzebna i szkodliwa. Zdecydowanie występował także przeciwko nawoływaniom owych pedagogów do usunięcia z utworów żartów i śmiechu, które, jakoby, miały symbolizować brak szacunku do dziecka. Ostre dyskusje dotyczące roli humoru i satyry w wychowaniu młodych czytelników miały miejsce na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych. Impulsem do ich powstania była publikacja artykułu Jewgeniji Florinej *Z dzieckiem trzeba rozmawiać poważnie* (*С ребенком надо говорить всерьез* [„Литературная газета”, 30 XII 1929]). Gorki zarzucał radykalnie nastawionym pedagogom, iż w ogóle nie uwzględniali właściwości dziecięcego wieku ani tego, że najlepsze książki dla dzieci to te, które umieją wychowywać poprzez śmiech i zabawę. „Я утверждаю – с ребенком нужно говорить «забавно»”[72]. Taka forma komunikacji miała dotyczyć zarówno mrocznych historii przestępstw, jak i pozytywnej historii odkryć i wynalazków. Według pisarza, nawet największe i najbardziej poważne problemy należy przedstawiać z elementami zabawy, ponieważ przedwczesne włączanie dzieci do kręgu spraw dorosłych może im przynieść tylko szkodę. Śmiech

---

[70] Zob. А. Недель, *Размещаясь в неизбежном. Эскиз сталинистской метафизики детства. II*, [Internet:] http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000_3/05_2.htm – 06 VIII 2008.

[71] Ważnym zjawiskiem literackim był skaz w twórczości Pawła Bażowa (1879-1950, prawdziwe nazwisko Jegorsz Kołdunkow). Poetyckie baśnie określał jako skazy, co z jednej strony wskazuje na obecność opowiadacza, operującego zindywidualizowaną formą wypowiedzi, nawiązującą do tradycji Nikołaja Gogola i Nikołaja Leskowa, z drugiej – świadczy o koligacjach z „tajemnym skazem” – podaniem o uralskich górnikach. Jego skazy składają się na całościowy epos Uralu. Bażow łączył postacie bajkowe z materiałem zaczerpniętym z rzeczywistości, szczególnie eksponując temat pracy i człowieka pracy. Do najsłynniejszych utworów należy zbiór baśni *Szkatułka z malachitu* (*Малахитовая шкатулка*, 1939). Zob. hasło: *Bażow Pawieł Pietrowicz*, [w:] W. Kasack, *Leksykon literatury rosyjskiej XX wieku: od początku stulecia do roku 1996*, tłum., oprac., bibliogr. polska i indeks osób B. Kodzis, Wrocław 1996, s. 58-59. O tradycji literackiej skazu zob. W. Schmid, *Сказ*, „Russian Literature” 2003, LIV, s. 267-278, [Internet:] www.elsevier.com/locate/ruslit – 13 XI 2009.

[72] „Twierdzę – z dzieckiem należy rozmawiać «zabawnie»”. Zob. М. Горький, *Из статьи „О безответственных людях и о детской книге наших дней”*, [w:] *Горький о детской литературе*, сост. Н. Медведева, Москва-Ленинград 1952, s. 80. Zbiór zawiera listy Gorkiego do twórców literatury dziecięcej, w których komentuje ich utwory dla najmłodszych, a także uwagi pisarza dotyczące tematów, jakie powinny znaleźć się w książkach dla dzieci w różnym wieku.

miał odegrać szczególną rolę przy prezentacji niedostatków współczesnej rzeczywistości. Z kolei mówienie do dzieci językiem przypominającym kazanie prowadzić mogło, według Gorkiego, do nudy i wewnętrznego odrzucania tych pouczeń. Pisarz przypominał, że dzieci do dziesiątego roku życia potrzebują zabawy i gry, ponieważ jest to uwarunkowane biologicznie. W latach dwudziestych brak humoru i śmiechu w literaturze dziecięcej młodzi czytelnicy kompensowali poprzez lekturę satyrycznych i humorystycznych czasopism dla dorosłych, a do ulubionych gatunków dorastającego pokolenia należał felieton[73].

Do grona autorów, dla których pojęcie dziecięcości było przebrzmiałe, burżuazyjne i ignorujące wiekowe właściwości czytelnika-dziecka należał Nikołaj Ogniow (prawdziwe nazwisko: Michaił Rozanow). W opowieści *Pamiętnik Kosti Riabcewa* (*Дневник Кости Рябцева*, 1927) ukazał skomplikowane relacje interpersonalne – walkę uczniów z dyrektorem szkoły o ustanowienie równych relacji. Bohaterowie opowieści uważali, iż traktowanie ich jak młodszych jest dla nich obraźliwe. Przeciwko tym poglądom wystąpili ideolodzy partyjni: w 1928 roku KC WKP(b) wydał uchwałę „O przedsięwzięciach zmierzających do poprawy poziomu publikacji dla młodzieży i dzieci” („О мероприятиях по улучшению юношеской и детской печати”), w której skrytykował wulgaryzatorskie dążenia do ignorowania w literaturze dla dzieci walorów artystycznych[74]. KC wzywał jednocześnie pisarzy do szczególnej dbałości w procesie tworzenia tego ważnego na froncie ideologicznym narzędzia, pomagającego w transmisji kultury radzieckiej.

Nadieżda Krupska, obok krytyki bajek, występowała również przeciwko tendencyjnym książkom produkcyjnym, autorzy których zapomnieli, że utwór dla dzieci musi posiadać także zachęcające do lektury zabawne epizody. Radzieccy autorzy w owym czasie lubowali się w zestawieniach współczesnej im sytuacji z rzeczywistością carskiej Rosji – na pierwszej stronie przeznaczonej dla dziecięcego odbiorcy książki o strażakach znalazło się zdanie: „Пожарное дело в СССР резко отличается от постановки пожарного дела в царской России...”[75].

Krupska często zabierała głos na temat literatury dziecięcej w związku z wypowiedziami dotyczącymi bibliotek, szkół i organizacji pionierskich. Swoje

[73] Zob. М. Горький, *Человек, уши которого заткнуты ватой*, [w:] *Горький о детской литературе…*, s. 84-85; И. А. Свирская, *Формирование коммунистических идеалов юных читателей в библиотеке средствами литературы*, Ленинград 1975, s. 7-9.
[74] Zob. Е. Путилова, *op. cit.*, s. 81-83.
[75] „Pożarnictwo w ZSRR ogromnie różni się od sytuacji pożarnictwa w carskiej Rosji…”. Zob. И. А. Свирская, *op. cit.*

poglądy wyrażała w licznych artykułach, recenzjach utworów literatury dla dzieci i czasopism dziecięcych. Książka dziecięca traktowana była przez Krupską jako najważniejszy czynnik i potężne narzędzie wychowania socjalistycznego. Poprzez literaturę dziecięcą należało kształtować podstawy światopoglądu materialistycznego dorastającego pokolenia: „Те качества, которые мы хотели бы видеть во взрослом человеке, мы должны стремиться воспитать и в ребенке. Книга – могучий воспитатель”[76].

Krupska domagała się, by książki dla dzieci zawierały wyraźne przesłanie ideowe. Działaczka krytykowała jednocześnie „burżuazyjną ideologię” obecną w literaturze przedrewolucyjnej. Wysoko oceniała utwory klasyków literatury rosyjskiej (bajki Dmitrija Mamina-Sibiriaka) i przedrewolucyjnych pisarzy-demokratów[77]. Spośród książek zagranicznych autorów Krupska pozytywnie oceniła zawartość treściową powieści Verne'a, ponieważ prezentują one romantykę techniki. Jednak zdecydowanie więcej książek spotkało się z jej krytyką, m.in. z powodu nierealnych, fantastycznych epizodów oraz założonej w nich dominacji myślenia magicznego[78].

Dużą uwagę Krupska zwracała na wydawanie literatury popularno-naukowej dla dzieci i młodzieży oraz dziecięcych encyklopedii. Podkreślała dziecięcą potrzebę lektury, w związku z czym należało przyspieszyć proces wydawniczy, by uczynić książki dla dzieci powszechnie dostępnymi. W swym początkowym stadium proces wydawniczy miał się koncentrować na nowych opracowaniach istniejących książek rodzimych i zagranicznych autorów, z których należało usuwać elementy sprzeczne z promowanym światopoglądem. Krupska głosiła, że oprócz książek ukazujących bohaterską walkę, dzieci potrzebują utworów nakreślających romantykę pracy i techniki, dających wiedzę geograficzno-historyczną. Wskazywała, iż należy tworzyć utwory, w których w sposób interesujący pokazane zostaną komunistyczne idee wcielone w życie; samo wielokrotne powtarzanie słowa „komunizm” nie spełnia tego zadania. Protestowała również przeciwko szablonowemu ujęciu Lenina jako swojego

[76] „Te cechy, które chcielibyśmy widzieć w dorosłym człowieku, musimy starać się wychować w dziecku. Książka – to potężny wychowawca”. Zob. Н. К. Крупская, *Роль детской библиотеки и библиотекаря в современных условиях*, 1928, [w:] *Eadem*, *О детской литературе и детской книге. Статьи и высказывания*, Москва 1954, s. 34.

[77] Zob. *Eadem*, *Об оценке детской книги*, 1926, [w:] *Eadem*, *О детской литературе…*, s. 18-22.

[78] Krupska akcentowała także potrzebę uczenia dziecka od najmłodszych lat pożyteczności biblioteki i zachęcania do korzystania z jej zasobów. Opowiadała się przy tym za większą samodzielnością dzieci przy wyborze interesujących pozycji, podkreślała również odpowiedzialną rolę bibliotekarza. Zob. *Eadem*, *О детской библиотеке и детской книге*, 1927, [w:] *Eadem*, *О детской литературе…*, s. 22-31.

rodzaju patriarchy, który kochał dzieci. Zdaniem Krupskiej dzieci 10-11-letnie w pełni mogą zrozumieć cele i zadania walki Lenina, o których należy im opowiadać[79].

Pod koniec lat dwudziestych wzrosła liczba publikacji na tematy wojenne: państwo chciało w ten sposób przygotować dzieci do przyszłej wojny i wychować pokolenie zdolne do obrony ojczyzny. Literatura dla dzieci w latach dwudziestych i trzydziestych poruszała takie zagadnienia jak: wojna domowa i jej bohaterowie, technologie (metro, statki parowe, lodołamacze, pociągi), podróże i eksploracje, bohaterskie ekspedycje, historie przygodowe i poświęcone zwierzętom. Coraz większą popularność zyskiwały opowieści science-fiction, popularno-naukowe i popularno-techniczne: nastąpił prawdziwy wysyp takich utworów[80]. Pozytywnymi bohaterami książek radzieckich byli m.in. przywódcy powstań chłopskich: Stiepan Razin i Jemielian Pugaczow, dekabryści, narodnicy i oczywiście bolszewicy. Przez cały okres istnienia ZSRR powstawały liczne utwory o latach dziecięcych czołowych bolszewików (na czele z Leninem): o dzieciństwie Feliksa Dzierżyńskiego (*Żelazny Feliks* [*Железный Феликс*] Jurija Giermana, 1938), Siergieja Kirowa (*Chłopiec z Urżumu* Antoniny Gołubiewej), Michaiła Kalinina (*Z brzegów Niedźwiedzicy* [*С берегов Медведицы*, 1955]; *Pod północnym niebem* [*Под северным небом*, 1959] Marii Prileżajewej), Nadieżdy Krupskiej (*Hasło – Nadieżda* [*Пароль – Надежда*, 1972] Zoi Woskriesieńskiej). Teksty te charakteryzowały się silnym poziomem zideologizowania przy jednoczesnym niskim poziomie artystycznym, zakładającym szablonowe gloryfikowanie radzieckich prominentów partyjnych. Wyróżnikiem utworów było propagowanie ideałów komunistycznych poprzez niezwykłość przekazu, przy zastosowaniu hiperbolizacji i selekcji treści niewpisujących się w zamierzony cel.

---

[79] Zob. *Eadem*, *О детской книге*, 1926, [w:] *Eadem*, *О детской литературе…*, s. 14-18. Krupska była przeciwniczką przedstawiania małego Iljicza jako wrażliwego dziecka, zawsze posłusznego, unikającego psot, a jedynie pilnie uczącego się chłopca. Opowieść o Leninie należało zacząć od zarysowania historii jego biednej rodziny, o staraniach jego ojca dotyczących szkół dla dzieci chłopskich, a także zarysowania ówczesnego tła polityczno-społecznego. Opowiadając o kolejnych etapach życia Lenina, należało mówić także o Stalinie, jako kontynuatorze dzieła wielkiego poprzednika. Krupska zalecała, by opowiadać jedynie o najistotniejszych faktach, prezentować proste opowiadania, pozbawione haseł i dostosowane do wieku dzieci. Nie należało przedstawiać Lenina jako mentora, pouczającego dzieci, by się pilnie uczyły. Należało natomiast pokazywać przejawy troski Lenina o dzieci, o ich zdrowie i wychowanie, a także o radziecką szkołę. Zob. Н. К. Крупская, *Как и что рассказывать детям о Ленине*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А. Константинов, Москва 1955, s. 721-725. Leninowi poświęcony jest także znajdujący się w tym samym zbiorze artykuł *Детство и ранняя юность Ильича*, s. 760-773.

[80] Zob. E. Dobrenko, *„The Entire Real World of Children": The School Tale and "Our Happy Childhood"*, trans. J. Meredig, "The Slavic and East European Journal" 2005, Vol. 49, № 2, s. 229, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/20058261 – 14 XI 2009.

Początki porewolucyjnej literatury dla dzieci odznaczającej się wysokim poziomem artystycznym wiążą się z literacką działalnością Samuiła Marszaka. W ZSRR ze względu na cenzurę wiele świetnie napisanych książek nie dotarło do czytelnika; z kolei liczne przeciętne czy nawet mierne utwory były wydawane w ogromnych nakładach. Duże znaczenie dla rozwoju i popularyzacji literatury dziecięcej miało czasopismo „Воробей", przemianowane później na „Новый Робинзон", w którym czołową rolę odgrywał Marszak. Podjęło ono walkę o poziom artystyczny i rolę społeczną literatury dziecięcej[81]. To na łamach tych tytułów zaczynało swoją drogę twórczą wielu pisarzy. Zasługą Marszaka było wprowadzenie do literatury dziecięcej takich autorów, jak np. Leonid Pantielejew, Grigorij Biełych, Daniił Charms. Dzięki jego zachęcie opowiadania dla dzieci zaczął pisać Michaił Zoszczenko, a Aleksiej Tołstoj – zamiast tłumaczenia *Pinokia* przedstawił opartą na motywach bajki Carla Collodiego opowieść *Złoty kluczyk, czyli Niezwykłe przygody Pajacyka Buratino*. Wielka i różnorodna twórczość Marszaka wywarła znaczący wpływ na radzieckich poetów dla dzieci, którzy dopiero szukali swojej drogi twórczej[82]. Marszak stał na stanowisku, że literatura dziecięca nie może znajdować się w centrum zainteresowania wyłącznie pisarzy dziecięcych. Przypominał, że w przeszłości troskę o jej rozwój wykazywali tacy pisarze i działacze społeczni, jak Wissarion Bieliński, Lew Tołstoj i Maksim Gorki. W przekonaniu Marszaka, również autorzy książek dla dorosłych powinni z uwagą śledzić rozwój literatury dziecięcej i interesować się nią. Należało zwiększyć wagę tej dziedziny literatury, a od pisarzy dziecięcych wymagać tyle samo, co od autorów dla dorosłego czytelnika. Książka dla dzieci powinna być więc utworem o wysokim poziomie literackim[83]. Zdaniem poety, pisarze pracują dla dzieci i dlatego

---

[81] Jak napisał Jewgienij Szwarc: „Каждая строчка очередного номера обсуждалась на редакционных заседаниях так, будто от нее зависело все будущее детской литературы". („Każdą linijkę kolejnego numeru omawiano na zebraniach redakcyjnych tak, jakby od niej zależała cała przyszłość literatury dla dzieci"). Zob. Б. Галанов, *С. Я. Маршак, Жизнь и творчество, Литература – детям!*, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/galanov/galanov05.htm – 28 IX 2009. Marszak stwierdzał, że pisarz dla dzieci to pełnowartościowy literat, który nie może wykonywać jedynie drobnych, utylitarnych zadań pedagogicznych, tak jak wymagano tego od niego dawniej. Zob. *Ibidem*.

[82] Zob. także mój artykuł: A. Wrońska, *Od dydaktyki i komizmu do kształtowania młodych obywateli. O wierszach dla dzieci Samuiła Marszaka*, „Studenckie Zeszyty Rosjoznawstwa", Kraków 2011, nr 1 (14), s. 3-13

[83] Zob. С. Я. Маршак, *Пленуму правления Союза писателей*, [w:] *Жизнь и творчество Маршака*, Москва 1975? s. 267-268. Według badacza twórczości Marszaka, Bieniedikta Sarnowa, poprzez wiersze poety przemówiło dzieciństwo. Było to możliwe, ponieważ wiedział on, że sposób powrotu do dzieciństwa nie może być wymuszony: „Мир увиденный глазами и воспринятый сердцем ребенка, становится поэзией лишь в том случае, если он не оказывается миром замкнутой в себе инфантильности". („Świat zobaczony oczami i odebrany sercem dziecka staje się poezją tylko w tym przypadku, jeśli nie okazuje się on światem zamkniętej w sobie infantylności"). Zob. Б. Сарнов, *Самуил Маршак*, Москва 1968, s. 5.

powinni być weseli, poważni, śmiali i ciekawscy, tak jak dzieci – odbiorcy ich dzieł. Nieodłączną cechę struktury książek dla najmłodszych powinno stanowić wykorzystanie motywów podróży i przygody, ponieważ właśnie te elementy fascynują dziecięcą wyobraźnię[84]. W ujęciu Marszaka dzieciństwo było decydującym etapem życia człowieka, dlatego przed literaturą dla najmłodszych stało według niego tak odpowiedzialne zadanie:

> (…) Маршаку всегда было бесконечно чуждо представление о детстве как о „голубой и розовой", безмятежно счастливой поре в жизни человека. Мир ребенка для него – это мир бесконечно сложной и напряженной, неисчерпаемо богатой духовной жизни. Для Маршака детство – это самый трудный, самый ответственный этап в жизни человека, напряженный, исполненный подлинного драматизма[85].

Marszak to nie tylko autor wierszy dla dzieci, ale również ceniony radziecki teoretyk tej dziedziny literatury. Często występował na konferencjach, pisał artykuły dotyczące literatury dziecięcej, wspierał początkujących pisarzy. Wśród wymagań stawianych przez niego literaturze dla najmłodszych była radosna wymowa tekstu. Jednocześnie, pisarz występował przeciwko chałturze w tej dziedzinie, twierdząc: „Маленькая книжка не должна быть ничтожной книжкой"[86]. Marszak miał wielokrotnie powtarzać:

> Настоящим писателем может стать только тот человек, который прежде всего познает самого себя, свои достоинства и недостатки, свои наклонности и привязанности, кто сумеет жестоко контролировать каждый свой поступок. Все это надо сделать еще до того, как сядешь за письменный стол. Большая внутренняя дисциплина нужна писателю! Надо уметь оценить свои собственные силы, „зарядить" себя уверенностью в них, набраться большого упорства. Только если сможешь посмотреть на себя самого издали холодными, беспристрастными глазами и оценить, на что ты сам способен, можно начинать...[87].

---

[84] Zob. С. Я. Маршак, *Путешествие или экскурсия*, „Правда", 27 XII 1936. Podaję za: *Жизнь и творчество Маршака…*, s. 238-240.

[85] „(…) Dla Marszaka zawsze było bezgranicznie obce wyobrażenie o dzieciństwie jako o «niebieskiej i różowej», beztrosko szczęśliwej porze w życiu człowieka. Świat dziecka dla niego – to świat bezgranicznie złożonego i natężonego, niewyczerpanie bogatego życia duchowego. Dla Marszaka dzieciństwo – to najtrudniejszy, najbardziej odpowiedzialny etap w życiu człowieka, natężony, przepełniony prawdziwym dramatyzmem". Zob. Б. Сарнов, *op. cit.*, s. 74.

[86] „Mała książeczka nie powinna być książeczką marną". Zob. В. Смирнова, *С. Я. Маршак…*, s. 16-23. Warto przywołać słowa wybitnego aktora i reżysera, Konstantina Stanisławskiego, który stwierdził: „Для детей надо работать так же, как для взрослых, только гораздо лучше". („Dla dzieci trzeba pracować tak samo jak dla dorosłych, tylko o wiele lepiej"). Zob. *Ibidem*, s. 28.

[87] „Prawdziwym pisarzem może zostać tylko ten człowiek, który przede wszystkim pozna samego siebie, swoje zalety i wady, swoje skłonności i przywiązania, który będzie umiał surowo kontrolować każdy swój uczynek. Wszystko to trzeba uczynić jeszcze przed tym, nim zasiądziesz za biurko. Duża

Wielką uwagę przywiązywał Marszak do ilustracji, uważając, że w wydawnictwach dla dzieci poeta i artysta ilustrator powinni pracować na równych prawach. Obaj są też autorami książki[88]. Takie podejście jest w pełni uzasadnione, zważywszy na fakt, że książka z ilustracjami jest pierwszą książką, z którą obcuje dziecko i poprzez którą zaczyna oswajać świat.

Poprzez zamieszczane utwory twórcy starali się przekazać wyobrażenie o wielkim świecie, a także zaszczepić nawyki i przyzwyczajenie do pracy: dzieci zachęcane były do chałupniczej twórczości i majsterkowania. Wpisywało się to w zalecenia zawarte w rezolucji XIII Zjazdu Partii, w której znalazło się sformułowanie stawiające przed twórcami zadanie wzmocnienia w literaturze akcentów „wychowania klasowego, internacjonalistycznego, powiązanego z pracą". Marszak pracował później w dziecięcym oddziale Wydawnictwa Państwowego (Государственное издательство, Госиздат), zajmując się działalnością redakcyjną i organizatorską[89].

Mentorem literatury dziecięcej był także Gorki. Czukowski wspominał zaangażowanie Gorkiego w proces powstawania książek dla dzieci. Mimo licznych obowiązków zawsze umiał znaleźć czas, by doradzić innym pisarzom tworzącym dla najmłodszych lub wesprzeć ich:

> Горький и сам сознавал, что в детской литературе безлюдье, и потому трогательно уговаривал каждого, в ком чувствовал хоть проблеск дарования, чтобы тот непременно писал для детей. Казалось, он хлопочет о какой-то личной услуге – такой у него был просительный голос[90].

wewnętrzna dyscyplina jest potrzebna pisarzowi! Trzeba umieć ocenić swoje własne siły, «naładować» się pewnością co do nich, posiąść duży upór. Tylko jeśli będziesz mógł popatrzeć na samego siebie z dala zimnymi, beznamiętnymi oczami i ocenić, do czego ty sam jesteś zdolny, można zaczynać…". Zob. В. Беляев, *Начало*, [w:] *Я думал, чувствовал, я жил*, Москва 1971, s. 162-172, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/belyaev.htm – 30 VI 2010.

[88] Zob. С. Я Маршак, *Замечательный художник*, [w:] *Художники детской книги о себе и своём искусстве*, Москва 1987, s. 131. Podaję za: И. Казюлькина, *Маршак С. Я. Стихи и переводы*, [Internet:] http://www.bibliogid.ru/bookshelf/little/malish/marshak-malish – 27 IX 2009. Na temat owocnej współpracy Marszaka z ilustratorem jego wierszy Władimirem Liebiediewem zob. Н. Шантыко, *Когда стихи дружат с картинками*, Москва 1983, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/shantyko/shantyko.htm – 01 VII 2010.

[89] Zob. *Ibidem*.

[90] „Gorki także sam zdawał sobie sprawę z tego, że w literaturze dla dzieci panuje bezludzie i dlatego wzruszająco namawiał każdego, w kim czuł choćby przebłysk talentu, aby ten koniecznie pisał dla dzieci. Wydawało się, że zabiega o jakąś osobistą przysługę – taki miał proszący głos". Zob. К. Чуковский, *Собрание сочинений*, т. 5, *Современники: Портреты и этюды*, Москва 2001. Podaję za: *Горький*, [Internet:] http://www.chukfamily.ru/Kornei/Prosa/Gorkiy.htm – 18 XI 2011.

Gorki alarmował, że liczba drukowanych egzemplarzy jest niewystarczająca, przypominał, że koniecznością jest stworzenie nowej, socjalistycznej literatury dla dzieci. Porównywał aktualną sytuację (1933) z rynkiem wydawniczym w okresie przedrewolucyjnym, charakteryzującym się zróżnicowanymi pozycjami książkowymi dostosowanymi do wieku czytelników. Z uwagi na fakt, że tylko niewielka część tych publikacji mogła zostać zaadaptowana, należało napisać szereg książek traktujących m.in. o osiągnięciach nauki i techniki[91]. Rozwój literatury dla dzieci Gorki ściśle wiązał z zaangażowaniem w tę dziedzinę literatury doświadczonych pisarzy i redaktorów. Obmyślał również tematy przyszłych książek dla dzieci, które przekazywałyby dzieciom odpowiednią wiedzę, a jednocześnie zaszczepiały nową moralność komunistyczną i świadomość budowniczego nowego świata. Na łamach „Pionierskiej Prawdy" Gorki zwracał się do pionierów z prośbą o wysyłanie listów z odpowiedziami na pytania, jakie książki chcieliby czytać. Apel związany był z organizacją wydawnictwa dla dzieci (otrzymało ono ostateczną nazwę „Детская литература"). Pisarz otrzymał od dzieci ponad 2 tysiące listów, w tym także grupowych. Jednym z najczęściej pojawiających się stwierdzeń było to, że pionierów interesuje wszystko. Korespondencja Gorkiego z pionierami stała się jedną z najciekawszych stron w historii radzieckiej literatury dla dzieci. Działalność Gorkiego sprzyjała zwiększeniu znaczenia literatury dziecięcej i usunięciu przeszkód, spowalniających jej rozwój[92].

Na początku lat trzydziestych zauważalne były dwa stanowiska dotyczące literatury dla dzieci: z jednej strony, krytycy i partyjni aktywiści dążyli do jej instytucjonalizacji, z drugiej natomiast – żądali przestrzegania wysokich standardów literackich w twórczości pisarzy dziecięcych. Rok 1932 był szczególnie znaczący dla tej dziedziny literatury: Komitet Centralny wydał wówczas uchwałę „O środkach polepszenia literatury dla dzieci i młodzieży" („О мерах по улучшению детской литературы и литературы для юношества"), powstało także czasopismo krytyczne „Детская литература"[93]. Rok później otwarto wydawnictwo dla dzieci noszące tę samą

[91] Zob. *Литературу – детям*, [w:] *Горький о детской литературе…*, s. 96-100.
[92] Zob. Б. Галанов, *op. cit.*
[93] „Ежемесячный литературно-критический библиографический журнал Детская литература" został zainicjowany w 1932 r. Jego inicjatorem i redaktorem naczelnym była badaczka rosyjskiej literatury dziecięcej A. Babuszkina. Wokół niej skupili się znani pisarze, krytycy, działacze społeczni oddani sprawie kształtowania nowej kultury czytelniczej. Proces kształtowania się socjalistycznego modelu literatury był skomplikowany i uwarunkowany różnorodnymi czynnikami. Na łamach pisma znalazły ujście zaciekłe spory dotyczące kształtu piśmiennictwa dla dzieci: zagadnienia tradycji i nowatorstwa, twórczości ludowej i baśniowej. Czasopismo było wydawane do 1941 r., a następnie reaktywowane w 1966 r. Wówczas, obok zagadnień literackich, zaczęło podejmować problemy różnych dziedzin sztuki adresowanej do dziecka. Przedmiotem zainteresowań redaktorów były więc problemy

nazwę. W latach trzydziestych znacząco wzrosła kontrola ideologiczna i instytucjonalizacja literatury dla dzieci – prowadziło to do coraz częstszego poruszania w utworach takich tematów jak: patriotyzm, rosyjska historia, rewolucja, socjalistyczne zasady moralne, życie i działalność Lenina, praca fizyczna. Podnoszono także wagę tworzenia opowieści o szkole radzieckiej i nowej bajki. Nawoływano do zlikwidowania niedoskonałości w radzieckiej literaturze dla dzieci[94]. Podczas I Zjazdu Pisarzy Radzieckich w 1934 roku Gorki i Marszak nawoływali do traktowania literatury dziecięcej jako pola do kreacji „nowego człowieka radzieckiego"[95]. Marszak wystąpił wówczas z referatem *O wielkiej literaturze dla najmniejszych* (*О большой литературе для маленьких*), w którym zwrócił uwagę na konieczność przedstawiania w dziecięcej książce bohaterskiej radzieckiej rzeczywistości, wyjaśniania podstaw, w oparciu o które budowany jest socjalizm[96]. Jak trafnie zauważył Lucjan Suchanek:

> Literatura dla dzieci i młodzieży pod silnym nadzorem ideowym przekształci się w samodzielny dział, o własnych zadaniach i celach, w dużym stopniu skonwencjonalizowany, niekiedy wręcz szablonowy, poddawany ideologicznej manipulacji. Nierzadko cechował ją edukacyjny patos, wynikający z założeń polityki kulturalnej. Jej funkcję wychowawczą wiązano ściśle ze wskazaniami realizmu socjalistycznego, który w swym programie miał kształtowanie postaw czytelników[97].

Odtąd utwory dla dzieci realizowały założenia realizmu socjalistycznego. Socrealizm jako nowa metoda twórcza literatury radzieckiej został proklamowany w 1932 roku, a zainicjowany dwa lata później podczas I Zjazdu Pisarzy Radzieckich[98].

---

związane z rozwojem literatury dla dzieci i młodzieży, zagadnienia teoretycznoliterackie, wypowiedzi dotyczące problemów warsztatowych, genologii, szeroko rozumianej specyfiki tej dziedziny twórczości. Halina Wiatr zwróciła uwagę, iż pod koniec lat osiemdziesiątych na łamach pisma krytycy surowo oceniali produkcję literacką lat trzydziestych-pięćdziesiątych, która deformowała ówczesną rzeczywistość i demoralizowała dziecięcą psychiką. Proces ten odbywał się poprzez propagowanie i aprobowanie szpiegostwa i zdrady w rodzinie – w imię fałszywie pojętej i narzuconej idei. Pismo zajmowało się również popularyzacją literatury dziecięcej innych krajów. Zob. H. Wiatr, *O radzieckim czasopiśmie„Dietskaja litieratura"*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka" 1992, 1(3) I-II, s. 53-55.

[94] W uchwale KC WKP(b) „O wydawnictwie «Młoda Gwardia»" („Об издательстве «Молодая гвардия»", 1931) mowa była także o szkodliwych utworach, krytykowano ich niski poziom ideowy i artystyczny. Nowa radziecka książka dla dzieci miała wzywać do walki i zwycięstwa, pokazywać socjalistyczną przebudowę kraju i wychowywać dzieci w duchu proletariackiego internacjonalizmu. Wskazywano również na konieczność pogłębionej i twórczej pracy nad książką dziecięcą, której specyfika nie została jeszcze ostatecznie odkryta przez pisarzy. Zob. *Советская детская литература*..., s. 105-106.

[95] Zob. M. Balina, L. Rudova, *op. cit.*, s. 192-193.

[96] Zob. *Советская детская литература*..., s. 107.

[97] L. Suchanek, *Anioły, biesy i prawda. O pisarstwie Jurija Drużnikowa*, Kraków 2007, s. 15.

[98] Przez okres realizmu socjalistycznego Piotr Fast rozumie lata 1929-1953. Zob. P. Fast, *Realizm socjalistyczny w literaturze rosyjskiej*, Kraków 2003, s. 133.

Edward Możejko podkreślił, że realizm socjalistyczny to zjawisko historyczne, będące owocem specyficznego układu stosunków społeczno-politycznych w ZSRR pod koniec lat dwudziestych i na początku lat trzydziestych. Sprawia to, że nie może być on rozpatrywany jako reakcja artystyczna przeciw jakiemukolwiek prądowi literackiemu. Może być natomiast uznany za swoistą kontynuację realizmu dziewiętnastowiecznego. Zestawiając te dwie odsłony realizmu, badacz zauważył:

> (…) jeśli realista dziewiętnastowieczny kreował własną wizję rzeczywistości w imię ogólnoludzkich ideałów humanistycznych takich jak dobro, sprawiedliwość, piękno czy szczęście i nie wysuwał żadnego konkretnego programu naprawy istniejącego zła, to realista socjalistyczny podporządkowuje swą indywidualność twórczą ideałom socjalizmu i występuje jako szermierz rewolucji socjalistycznej w skali światowej. Jego perspektywa artystyczna ograniczona zostaje doraźnymi wymogami walki politycznej i całkowicie zdeterminowana „historyczną koniecznością”, rozumianą jako przejście od kapitalizmu do socjalizmu[99].

Komunistyczny ideolog Andriej Żdanow podkreślał, że ukazywana w utworze rzeczywistość musi zostać pokazana w jej rewolucyjnym rozwoju. Zadaniem twórcy było także ukazanie przekształcenia człowieka zgodnie z ideałami socjalizmu. Natomiast Karol Radek postulował przedstawianie rzeczywistości nie tylko taką, jaką ona jest, ale taką, jaką być powinna[100]. Metoda ulegała ewolucji, zmieniały się stawiane przed nią cele i sposoby ich prezentacji, co wynikało m.in. z uwarunkowań historycznych i bieżących potrzeb kulturalnych: np. po II wojnie światowej doraźne i długofalowe zadania partii prezentowano w utworach patriotycznych[101].

Już w uchwałach Komitetu Centralnego partii z lat 1930-1932, dotyczących przebudowy szkoły, dużą uwagę zwracano na literaturę dziecięcą jako narzędzie wychowania młodych obywateli i kształtowania osobowości człowieka radzieckiego:

> В постановлении ЦК ВКП (б) „Об издательстве «Молодая гвардия»” от 29 декабря 1931 года обращается внимание на идейный и художественный уровень литературы для детей и подчеркивается, что „детская книга должна быть большевистски бодрой, зовущей на борьбу и победу. В ярких образных формах детская книга должна показать

[99] E. Możejko, *Realizm socjalistyczny. Teoria. Rozwój. Upadek*, Kraków 2001, s. 14-15. Na pojęcie realizmu socjalistycznego składają się następujące kategorie ideologiczne i estetyczne: „partyjność”, typowość, zagadnienie bohatera pozytywnego, romantyczność i „narodnost’”. Zob. *Ibidem*, s. 94. O celach oddziaływania wychowawczego metody, wśród których znalazły się m.in.: kształtowanie troskliwego stosunku do mienia państwowego, ujawnienie leni i bumelantów (ideał osobowości charakteryzowano przede wszystkim stosunkiem do pracy), propagowanie komunistycznych stosunków międzyludzkich. Zob. *Ibidem*, s. 27.
[100] Zob. *Ibidem*, s. 17-18.
[101] Zob. *Ibidem*, s. 54.

социалистическую переделку страны и людей и воспитывать детей в духе пролетарского интернационализма”[102].

System radziecki przyniósł nową, własną publiczność dziecięcą. W komunikacji z odbiorcami wyraźny nacisk położono na przekazywanie, dostosowanej do dziecięcej percepcji, konieczności ideologicznej przebudowy całego życia[103].

Gorki wskazywał na konieczność przybliżania już najmłodszym dzieciom osiągnięć ludzkości, przy czym lektury dla dzieci powinny być wybierane z największą ostrożnością, by nie ukształtować w nich niechęci do człowieka i jego działań:

> Духовная пища ребенка должна быть избираема крайне осторожно, дети не ответственны за грехи и ошибки отцов, а потому на первый план следует поставить не то, что может внушить маленькому читателю отрицательное отношение к человеку, а то, что способно возвысить человека в глазах детей. Правда необходима, но для ребенка не вся целиком, потому что в значительной части она убийственна для него[104].

Gorki postulował, by człowieka przedstawiać dzieciom jako bohatera, odważnego podróżnika, bojownika o prawdę, rewolucjonistę i męczennika idei, zakochanego w swoim marzeniu: „Дети должны быть с малых лет вооружаемы именно верою в человека и в великий смысл его творчества, – это сделает их крепкими духом, стойкими борцами”[105].

W *Wypisach z literatury dziecięcej dla uczelni pedagogicznych* (*Хрестоматия по детской литературе для педагогических училищ*) podkreślono, że pod kierownictwem partii i towarzysza Stalina ta dziedzina literatury stała się najbardziej ideową i postępową na świecie: „Наша детская литература проникнута глубоким патриотизмом, чувством национальной гордости, сознанием величия

[102] „W uchwale KC WKP (b) «O wydawnictwie ‘Młoda Gwardia’» z dn. 29 grudnia 1931 roku zwrócono uwagę na ideowy i artystyczny poziom literatury dla dzieci i podkreślono, że «dziecięca książka powinna po bolszewicku ożywiać i wzywać do walki i zwycięstwa. W wyrazistych obrazowych formach książka dla dzieci powinna pokazać socjalistyczną przebudowę kraju i ludzi oraz wychowywać dzieci w duchu proletariackiego internacjonalizmu»”. Zob. *Решения партии о печати*, Москва 1941, s. 151. Podaję za: И. И. Розанов, *Творчество А. П. Гайдара*, Минск 1979, s. 68.

[103] Por. J. S. Bystroń, *op. cit*., s. 88.

[104] „Duchowy pokarm dziecka powinien być wybierany nad wyraz ostrożnie, dzieci nie są odpowiedzialne za błędy ojców i dlatego na pierwszy plan należy wysunąć nie to, co może wzbudzać w małym czytelniku negatywny stosunek do człowieka, a to, co jest w stanie wywyższyć człowieka w oczach dzieci. Prawda jest konieczna, ale dziecku nie [może być podawana] w całości, ponieważ w znacznej części jest ona dla niego zabójcza”. Zob. М. Горький, *Из предисловия к детскому отделу каталога издательства З. И. Гржебина*, [w:] *Горький о детской литературе…*, s. 68-69.

[105] „Dzieci powinny być od najmłodszych lat wyposażane właśnie w wiarę w człowieka i w wielki sens jego twórczości – to uczyni ich silnymi duchem, wytrwałymi bojownikami”. Zob. *Ibidem*, s. 69.

и превосходства Советской страны над всеми странами мира”[106]. Literatura dziecięca została nazwana ideowym orężem w walce z burżuazyjną literaturą, dążącą do ukształtowania z dzieci posłusznych narzędzi wojującego imperializmu. Za jej główne zadanie uznano spełnianie funkcji wspomagającej partię i państwo w procesie wychowania nieustraszonych, radosnych, pewnych siebie, gotowych pokonywać wszelkie trudności bojowników o wolność i honor ojczyzny, dzieło Lenina-Stalina i zwycięstwo komunizmu[107]. Literatura miała wpływać na kształtowanie konfiguracji osobowości młodego człowieka radzieckiego. Jej siłę autorzy upatrywali w poświęcaniu uwagi wyłącznie sprawom narodu i państwa socjalistycznego. Jak podkreślano, bohaterami utworów dla dzieci są aktywni budowniczowie nowego życia. Radziecka literatura dla dzieci nazywana była kontynuatorką postępowych idei rewolucyjnych demokratów: Bielińskiego, Czernyszewskiego i Dobrolubowa. Za jej ojców uznano Gorkiego i Majakowskiego[108].

Główny temat radzieckiej literatury lat trzydziestych to odzwierciedlenie pracy obywateli, realizujących potężne plany budownictwa socjalistycznego. Praca stała się także wiodącym tematem literatury dziecięcej, ukazując potęgę człowieka. Ten nurt w literaturze w pełni korespondował z założeniami marksizmu-leninizmu, zgodnie z którymi człowiek to istota najwyższa zarówno w hierarchii bytów, jak i w systemie wartości. Rozwijając tę myśl, Józef M. Bocheński napisał:

> W systemie bytu: nie ma na świecie niczego, co by było doskonalsze i wyższe od człowieka. W systemie wartości: wszystko powinno służyć człowiekowi. Najwyższy nakaz komunistycznej moralności brzmi więc: postępuj tak, aby twój czyn służył ludziom. „Wszystko dla człowieka” – jest to najważniejsze hasło moralności komunistycznej[109].

[106] „Nasza literatura dla dzieci przeniknięta jest głębokim patriotyzmem, poczuciem dumy narodowej, świadomością wielkości i wyższości Kraju Radzieckiego nad wszystkimi krajami świata”. Zob. *Хрестоматия по детской литературе для педагогических училищ*, сост. О. В. Алексеева, В. И. Силландер, Москва 1950, s. 4.

[107] Zob. *Ibidem*, s. 11.

[108] Radzieccy krytycy i literaturoznawcy podkreślali wielonarodowość literatury dla dzieci, wydawanie utworów w językach narodowych, a także potężne nakłady: w latach 1946-1949 w ZSRR wydano ok. 5 tysięcy tytułów, nakład których osiągnął niemal 180 milionów egzemplarzy. Kwestie związane z literaturą dla dzieci znajdowały się w centrum uwagi wielu instytucji państwowych. Zob. *Ibidem*, s. 3-16.

[109] J. M. Bocheński, *Marksizm-leninizm. Nauka czy wiara?*, Komorów 1999, s. 24. Filozof określił moralność marksizmu-komunizmu jako prometejską, zwróconą ku przyszłości, co oznaczało, że człowiek sam, bez Boga, jest powołany, „by w walce bez końca podnieść siebie samego i świat”. Zob. *Ibidem*, s. 29.

Duże znaczenie do wychowania dzieci w szacunku do pracy przywiązywał Gorki. Postulował, by budzić w nich zainteresowanie pracą, co miało się odbywać poprzez prawdziwe i obrazowe ukazywanie radzieckiej rzeczywistości w literaturze:

> Природе ребенка свойственно стремление к яркому, необычайному. (...) Необычайным и ярким у нас в Союзе является то новое, что создает революционная энергия рабочего класса. Вот на этом необходимо закреплять внимание детей, это должно быть главнейшим материалом их социального воспитания[110].

Siergiej Michałkow, klasyk literatury dziecięcej, wielokrotnie zabierał głos na temat zadań i celów stawianych przed tą dziedziną literatury. Zawód pisarza dziecięcego uważał za niezwykle ważny i odpowiedzialny, ponieważ poprzez lekturę książki miał się dokonać proces wychowania dziecka na prawowitego obywatela, gotowego także do podjęcia codziennych zmagań moralnych:

> Литература должна вырастить своего юного читателя истинным гражданином, готовым стать героем не только в военных сражениях, не только в битвах с силами природы, со стихийными бедствиями, но и в сражениях *нравственных*, которые подчас происходят в мирной, как говорят, „будничной" жизни – в битвах за справедливость, за счастье людей. Таким могут воспитать ребенка лишь книги правдивые, психологически тонкие, свободные от малейшего налета фальши, которую детское сердце ощущает особенно остро и болезненно[111].

Pisząc o znaczeniu literatury dziecięcej i odpowiedzialności, jaka spoczywa na jej twórcach, Michałkow przywołał słowa Wissariona Bielińskiego: „Детским писателем нельзя сделаться, им должно родиться... Детские книги пишутся для воспитания, а воспитание – великое дело: им решается участь человека" i Michaiła Priszwina: „Самая высокая литература, которая может доставить величайшее

---

[110] „Dla dziecięcej natury charakterystyczne jest dążenie do tego, co wyraziste, niezwykłe. (…) Niezwykłe i wyraziste jest u nas w Związku to nowe, co wytwarza rewolucyjna energia klasy robotniczej. Oto na czym należy koncentrować uwagę dzieci, to powinno być głównym materiałem ich wychowania socjalnego". Zob. М. Горький, *Собрание сочинений*, т. XXV, Москва 1953, s. 175-176. Podaję za: Е. Путилова, *О творчестве А. П. Гайдара*, Ленинград 1960, s. 80-81.

[111] „Literatura powinna wychować swojego młodego czytelnika na prawdziwego obywatela, gotowego na zostanie bohaterem nie tylko w walkach wojennych, nie tylko w bitwach z siłami przyrody, z klęskami żywiołowymi, ale i w zmaganiach moralnych, do których czasem dochodzi w pokojowym, jak mówią, «codziennym» życiu – w bitwach o sprawiedliwość, o szczęście ludzi. Na takiego mogą wychować dziecko tylko książki prawdziwe, subtelne psychologicznie, pozbawione najmniejszego nalotu fałszu, który dziecięce serce odczuwa szczególnie ostro i boleśnie". Zob. С. Михалков, *О литературе*, Москва 1986, s. 30.

наслаждение и взрослым, – это есть детская литература”[112]. Pisarz uważał, że jedną z najtrudniejszych dziedzin twórczości literackiej jest literatura przeznaczona dla odbiorcy w wieku przedszkolnym. Podkreślał konieczność posiadania przez pisarza szczególnego daru – umiejętności postrzegania świata z bezpośredniością właściwą dzieciństwu, w które wpisane są także skłonność do dziwienia się i ufność[113]. Michałkow twierdził, że talent pisarza dla dzieci jest szczególny i zdarza się dużo rzadziej niż ogólny talent literacki[114].

Szczególnie zideologizowane były teksty powstałe od lat trzydziestych do lat pięćdziesiątych, które w bezpośredni sposób wprowadzały dziecko w świat radzieckich wartości normatywnych. Widoczne było to w wypisach dla dzieci, które stanowiły podstawowy podręcznik dla dzieci klas młodszych i zawierały liczne utwory patriotyczne, eksponujące komunistyczne przesłanie ideologiczne[115]. Lata czterdzieste i pierwsza połowa lat pięćdziesiątych upłynęły pod złym wpływem kultu jednostki. Do wielu utworów wprowadzano drobne kłopoty czy nieporozumienia, które miały zastępować prawdziwe konflikty, istotne kwestie moralne rozwiązywano powierzchownie, bez należytego uzasadnienia. Szczególnie widoczne było to w opowieści szkolnej[116]. Po śmierci Stalina rozwinęły się badania literaturoznawcze dotyczące książki dziecięcej. Co roku organizowano Tydzień Książki Dziecięcej i Młodzieżowej, często ogłaszano konkursy wśród pisarzy dla tej grupy wiekowej. Obok pisarzy, którzy zyskali popularność w latach dwudziestych i trzydziestych (Agnija Barto, Siergiej Michałkow, Walentin Katajew, Nikołaj Nosow), pojawili się nowi, dzięki którym książka dla dzieci uzyskała nową postać: Władimir Żeleznikow, Michaił Korszunow, Boris Zachodier, Jakow Akim (byli żołnierze), Walentin Bieriestow,

---

[112] „Nie można stać się pisarzem dla dzieci, trzeba się nim urodzić… Książki dla dzieci są pisane dla wychowania, a wychowanie – to wielka sprawa: decyduje ono o losie człowieka”; „Literatura najwyższych lotów, która może zapewnić największą rozkosz także dorosłym – to literatura dla dzieci”. Zob. *Idem*, *И тем не менее все начинается с детства...*, 1967, [w:] *Idem*, *О литературе*, Москва 1986, s. 25. Na temat celów stawianych przed literaturą dla dzieci zob. *Idem*, *Воспитание труженика, патриота, интернационалиста и литература для детей и юношества*, [w:] *Idem*, *О литературе…*, s. 154-167.

[113] Zob. С. Михалков, *Воспитание труженика…*, s. 166.

[114] Zob. *Что ждут писатели от исследователей детской литературы*, [w:] *Горький о детской литературе…*, s. 168.

[115] Najsłynniejszym takim podręcznikiem, ukazującym się na przestrzeni kilkudziesięciu lat, była *Rodzima mowa* (*Родная речь*). Przedstawiono w nim wodzów politycznych, działaczy nauki i sztuki, bohaterów Wielkiej Wojny Ojczyźnianej. Zob. szerzej: Дж. Мамедова, *Персонажи власти в литературе для детей советского периода (на материале учебников, книг для чтения и хрестоматий советского периода),* [Internet:] http://www.ricolor.org/history/rsv/good/det_lit/ – 18 XI 2011.

[116] Zob. L. Suchanek, *op. cit.*, s. 15.

Eduard Uspienski, Gienrich Sapgir (z pokolenia „szestidiesiatników", twórcy ci nawiązywali do Wieku Srebrnego i awangardy lat dwudziestych i trzydziestych)[117].

W literaturze radzieckiej dla dzieci często zauważalny był agresywny dydaktyzm[118]. Tymczasem w książkach dla tej grupy odbiorców powinna występować umiarkowana orientacja dydaktyczna, na co zwrócił uwagę Edward Balcerzan: „Dydaktyzm agresywny, wyrażony w sposób inkwizytorski, podobnie jak i spotęgowany «artyzm» tekstu, stają się przyczynami rozterek małego odbiorcy, powodują zaburzenia w komunikacji literackiej, i w konsekwencji mogą doprowadzić do przerwania kontaktu z książką"[119]. Utwory literatury radzieckiej często cechowały się nachalnością czy wręcz prymitywnością perswazji. Mechanizmy te – jak tłumaczy Maria Bujnicka – występują, gdy czytelnicy oczekują tekstów łatwych, czytają w sytuacji niesprzyjającej refleksji, a sami zostali wychowani w kulturze o utrwalonych, stabilnych kanonach moralno-etycznych[120].

Literatura dla dzieci była jednym z najważniejszych narzędzi oddziaływania edukacyjnego, przyczyniając się do kształtowania osobowości podstawowej członka dziecięcej społeczności, na którą składał się podstawowy zestaw wzorów i zachowań wymaganych oraz akceptowanych w ramach kultury radzieckiej. W licznych utworach obecna była bardzo wyraźnie zarysowana deklaracja ideologiczna autora, pełna transpozycja wypowiedzi ideologicznej. Podkreślone w niej zostały solidarność, wartość pracy, kolektywu, z jednoczesnym wyśmianiem religijności znamionującej starą Rosję i jej tradycję. Zaznaczyć należy świetnie opracowany system dystrybucji książek, dzięki czemu mogły one dotrzeć do najbardziej oddalonego zakątka Rosji Radzieckiej[121]. Radzieccy badacze z dumą twierdzili, że Związek Radziecki jako pierwszy kraj na świecie przekształcił wydawanie książek dla dzieci w sprawę

[117] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit*., s. 399-401.
[118] Po upadku systemu wiele utworów radzieckich twórców straciło atrakcyjność w oczach odbiorców: Proces dezaktualizacji utworu literackiego scharakteryzował Kazimierz Cysewski: „Z dezaktualizacją utworu dla dzieci mamy do czynienia wtedy, gdy jego kształt, zespół zawartych w nim propozycji ujęcia świata, jego problematyka tracą kontakt z odbiorczą rzeczywistością dziecięcą, a utwór staje się bądź niezrozumiały, bądź nieinteresujący". Zjawisko to dotyka najczęściej te utwory, które są bardzo mocno osadzone w określonej rzeczywistości komunikacyjnej, bardziej akcentują różnice między światem dorosłych i dzieci (różnice te zmieniają się na przestrzeni czasu), zawierają silny pierwiastek dydaktyczny i moralizatorski, odwołują się do konwencji, ideałów i wzorów obowiązujących w danym momencie. Zob. K. Cysewski, *O literaturze...*, s. 18.
[119] E. Balcerzan, *Odbiorca w poezji dla dzieci*, [w:] *Poezja i dziecko. Materiały sesji literacko-naukowej*, Poznań 1973, s. 19.
[120] Zob. M. Bujnicka, *Perswazja i retoryczność. Perswazja i retoryczność. O sposobach wartościowania w literaturze popularnej*, [w:] *Literatura i kultura*, red. J. Kolbuszowski, T. Żabski, „Acta Universitatis Wratislawiensis", Wrocław 1991, nr 1202, Literatura i Kultura Popularna I, s. 23-25.
[121] Zob. K. Doniger, *Soviet Education and Children's Literature*, "Journal of Educational Sociology" 1934, Vol. 8, № 3, s. 162-167, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/2961799 – 22 VII 2011.

państwową. Powołaniem tej dziedziny literatury było służenie narodowi i wychowywanie nowych pokoleń budowniczych komunizmu[122]. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na kwestię odpowiedzialności twórcy za dzieło oferowane dziecięcemu czytelnikowi. Maurice Halbwachs zaznaczył, że dziecko nie doszukuje się intencji, jakie kierowały autorem, podobnie jak nie zastanawiają go obecne w utworze nieprawdopodobieństwa. Przeciwnie, dziecko utożsamia się z bohaterem literackim, jeśli ten zostanie obdarzony przez autora pewnym stopniem niezbędnej realności. Pomaga mu w tym wrażliwa natura oraz czynna i swobodna wyobraźnia[123]. Brak swoistego dorosłym doświadczenia społecznego i psychologicznego sprawia, że dzieci odbierają przedstawione w książkach historie jako treści prawdopodobne lub prawdziwe, dlatego radzieccy ideolodzy tak wielką uwagę przywiązywali do wychowawczego oddziaływania literatury.

Należy podkreślić, iż zdaniem współczesnych badaczy radziecka literatura dla dzieci, pomimo płaszczyzny ideologicznej i mitologicznej, była w znacznie większym stopniu wielopoziomowa niż analogiczne struktury radzieckiej literatury dla dorosłych. Choć treść utworów odpowiadała radzieckim wymogom ideologicznym, to prezentowane życie bohaterów charakteryzowało się nieoczekiwanym poziomem wolności, podejmowanego stopnia ryzyka i emocjonalności (*Staruszek Chottabycz* [*Старик Хоттабыч*, 1938] Łazara Łagina; *Kordzik* [*Кортик*, 1948] Anatolija Rybakowa). Nierzadko w utworach dla dzieci autorzy podejmowali indywidualne „dorosłe” zadania, m.in. z ironią dystansując się do powstałych wcześniej dzieł, np. *Złoty kluczyk, czyli Niezwykłe przygody Pajacyka Buratino* Aleksieja Tołstoja; *Nieumiałek na Księżycu* (*Незнайка на Луне*, 1967) Nikołaja Nosowa. Ponadto, należy podkreślić, że wiele utworów stroniło od ideologizowanych wątków, koncentrując się na uniwersalnych tematach przyjaźni, troski o zwierzęta czy postępie technologicznym. Z jednej strony, literatura dla dzieci stanowiła więc część systemu propagandowego, jednak z drugiej – była jedną z najbardziej wolnych sfer literatury, pozostawiając autorom największe pole twórczości, zawierające się w swobodzie gry gatunkami, słowami i stroną formalną[124].

---

[122] Zob. В. Смирнова, *С. Я. Маршак, Критико-биографический очерк*, Москва 1954, s. 6.
[123] Zob. M. Halbwachs, *Społeczne ramy pamięci*, tłum. i wstęp M. Król, Warszawa 2008, s. 133-134 i 142.
[124] Zob. И. Кукулин, М. Майофис, *От редакторов*, „НЛО” 2003, № 60, *Детское чтение советской эпохи: несоветский взгляд*, [Internet:] http://magazines.russ.ru/nlo/2003/60/ikmm.html – 07 V 2009. O postrzeganiu przestrzeni dziecięcej jako przestrzeni niezależnej pisała Catriona Kelly. Zob. C. Kelly, *op. cit.*, s. 152.

Dla wielu twórców literatura dla dzieci była więc alternatywną drogę ekspresji twórczej, która byłaby nie do zaakceptowania w twórczości przeznaczonej dla dorosłego odbiorcy. Nie można jednak zapominać, iż wymagania ze strony cenzorów w stosunku do literatury dla dzieci były nie tylko mniejsze, ale często ostrzejsze niż w stosunku do literatury dla dorosłych. Odpowiedzialność i nadzieje, jakie w niej pokładano, uzasadniały szczególną uwagę krytyków wymierzoną w stronę twórców literatury dla najmłodszych. O problemach twórców z cenzurą świadczą perypetie Kornieja Czukowskiego czy Samuiła Marszaka w latach dwudziestych, antybajkowa kampania prowadzona na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych, kampania wymierzona w leningradzką sekcję Wydawnictwa „Детская литература" w 1937 roku czy wreszcie walka z czasopismem dziecięcym „Мурзилка" w 1946 roku[125].

Stosunek pisarzy-emigrantów i pisarzy tworzących w ZSRR do literatury dziecięcej trafnie scharakteryzowała Irina Upadyszewa, wskazując także na powody ich zainteresowania tą sferą twórczości:

> Обращение к детской литературе было для писателей-эмигрантов результатом свободного выбора, а для советских литераторов – бегством из-под цензуры. При этом художественный результат, по большей части, оказался парадоксальным – советская детская литература заметно более интересна в художественном отношении[126].

W 1956 roku zaczęło się ukazywać dziecięce czasopismo humorystyczne „Веселые картинки", które stało się stosunkowo wolną częścią literackiej przestrzeni dziecięcej. Jego tytuł nawiązywał do obrazków (opatrzonych krótkimi podpisami), które dzieci lubią oglądać w książkach. Czasopismo szybko stało się tytułem lubianym przez całe rodziny. Pracowali w nim najlepsi pisarze i ilustratorzy: Korniej Czukowski, Agnija Barto, Siergiej Michałkow, Władimir Sutiejew, Konstantin Rotow. Głównym bohaterem, a jednocześnie symbolem czasopisma, był Ołówek. O popularności czasopisma świadczą wielkie problemy z jego prenumeratą, a także ogromny nakład – pod koniec lat siedemdziesiątych było to ponad 9 milionów egzemplarzy[127].

---

[125] Zob. M. Balina, L. Rudova, *Introduction*, "The Slavic and East European Journal" 2005, Vol. 49, № 2, *Special Forum Issue: Russian Children's Literature: Changing Paradigms*, s. 189, [Internet:] http://www.jstor.org./stable/20058259 – 14 XI 2009.

[126] „Zwrócenie się ku literaturze dla dzieci było dla pisarzy-emigrantów rezultatem wolnego wyboru, a dla radzieckich literatów – ucieczką od cenzury. Przy tym artystyczny rezultat, przeważnie, okazywał się paradoksalny – radziecka literatura dla dzieci jest wyraźnie bardziej interesująca w planie artystycznym". Zob. И. В. Упадышева, *op. cit.*, s. 137.

[127] Co ciekawe, według anonsu redakcyjnego na portalu internetowym Wydawnictwa, w którym ukazuje się czasopismo, był to jedyny periodyk w ZSRR, który nigdy nie cenzurowano, a także jedyny, w którym

W kulturze późnoradzieckiej ogromną rolę kulturową odegrały przekłady zagranicznej literatury dziecięcej, a szczególnie takich dzieł, jak: *Kubuś Puchatek* Alana Milne'a, *Mary Poppins* (1934) Pameli Travers, *Braciszek i Karlsson z dachu* (*Lillebror och karlsson på taket*, 1955) Astrid Lindgren, *Mały Książę* (*Le Petit Prince*, 1943) Antoine de Saint-Exupery'ego. Pod koniec XX wieku zaobserwować można było niepokojącą sytuację na rynku wydawniczym dla dzieci, polegającą na mniejszym nakładzie książek, redukcji częstotliwości kontaktów pisarzy z czytelnikami. Sytuacja uległa poprawie na początku nowego wieku: jako przykład pozytywnego zjawiska można wymienić wydzielenie literatury dziecięcej jako osobnej kategorii nominacji przy przyznawaniu młodzieżowej nagrody literackiej „Debiut" w 2002 roku. Badacze nieprzerwanie zwracają uwagę na niedostateczny stopień zbadania wielu znaczących utworów literatury dziecięcej[128].

W obliczu zmieniającego się świata dziecięcej kultury literackiej zgodzić należy się ze słowami Krystyny Kuliczkowskiej:

> Literatura dla dzieci musi więc ciągle na nowo rozpoznawać grunt, konfrontować swe cechy swoiste z coraz bogatszym kulturalnym kontekstem, określać swe istnienie w opozycji do innych dziedzin, które pretendują do własnych na tym terenie „praw", określać swą sytuację wobec czynników pozaliterackich. W trakcie tych konfrontacji przesuwają się ciągle granice literatury dla dzieci i ta ich płynność jest gwarancją jej rozwoju[129].

W Związku Radzieckim literatura dla dzieci posiadała uprzywilejowaną pozycję ze względu na centralną pozycję w kształtowaniu radzieckiej tożsamości młodego obywatela. Po 1991 roku ta dziedzina literatury straciła swój prestiż, pogłębiła się w kryzysie i znalazła się na peryferiach rynku wydawniczego. Radziecki czytelnik miał dostęp do ogromnej liczby książek, magazynów i czasopism, które cechowały się wysokim poziomem edukacyjnym i znacznym nacechowaniem ideologicznym. W ZSRR działała cała machina skoncentrowana wokół przestrzeni dziecięcej, składająca się z pisarzy, ilustratorów, krytyków, bibliotekarzy, psychologów, szkolnych metodyków, wydawców i innych działaczy. Państwo podejmowało starania, by

---

nigdy nie publikowano obwieszczeń prasowych dotyczących zmiany kierownictwa państwa radzieckiego. Szerzej na temat działalności czasopisma, etapów jego przekształceń zob. *Веселым картинкам – 50 лет*, [Internet:] http://www.merrypictures.ru/history1/ – 18 XI 2011.

[128] Zob. М. Майофис, И. Кукулин, *Вступительная заметка*, „НЛО" 2002, № 58, *Семиотика детства*, [Internet:] http://magazines.russ.ru/nlo/2002/58/m1.html – 07 V 2009.

[129] K. Kuliczkowska, *Literatura dla dzieci – jej miejsce w kulturze*, „Miesięcznik Literacki" 1971, nr 5, s. 24-34. Podaję za: S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1970*, t. I – proza, Warszawa 1978, s. 461.

zapewnić rozwój literaturze dla dzieci, wspomagano ją odpowiednimi zasobami finansowymi[130]. Tymczasem współczesne książki dla dzieci nierzadko cechują się niskim poziomem intelektualnym. W latach dziewięćdziesiątych i na początku nowego stulecia podjęto liczne inicjatywy mające na celu zainteresowanie środowiska akademickiego problemami tej dziedziny literatury – poprzez organizację specjalistycznych konferencji i publikację artykułów poświęconych wspomnianej tematyce[131].

Zniesienie cenzury, pojawienie się nowych czasopism dla dzieci, prywatnych wydawnictw w znaczący zmieniło obraz literatury dziecięcej[132]. W 1989 roku moskiewscy pisarze i poeci, m.in.: Oleg Kurguzow, Marina Moskwina, Siergiej Sedkow, Tim Sobakin, Andriej Ustaczew założyli stowarzyszenie „Czarna kura" („Чёрная курица"). Ich celem było przeciwstawienie swej twórczości oficjalnej literaturze radzieckiej oraz przywrócenie tradycji klasycznej rosyjskiej literatury dla dzieci. Rok później ukazał się almanach „Ку-ка-ре-ку" z opowiadaniami i wierszami młodych pisarzy i ich starszych kolegów. Łączyła ich chęć wydawania pełnych humoru i fantazji książek dla najmłodszych. Niemal jednocześnie zaczęło się ukazywać czasopismo „Трамвай", redaktorzy którego nie tylko starali się połączyć zabawę z nauką, ale zadbali również o nowoczesną szatę graficzną. Celem literatury dziecięcej lat dziewięćdziesiątych było uchronienie dzieci przed niszczycielskim wpływem totalitarnej przeszłości, pomoc w przezwyciężaniu trudności i kłopotów

[130] O szybkim tempie rozwoju radzieckiej literatury dla najmłodszych świadczą następujące liczby: w 1920 r. ukazały się zaledwie 33 książki dla dzieci, a w 1966 r. – aż 2500 tytułów, których łączny nakład wyniósł 213 milionów egzemplarzy. Zob. *Детская энциклопедия*, издание второе 1965-1968, Просвещение 11-13, b.m. i r.w., s. 436-437.

[131] Zob. S. Frycie, *op. cit.*, s. 186.

[132] Warto w tym kontekście przywołać nowe tendencje w przedstawianiu dziecka w literaturze dla dorosłych. Jak napisała Jelena Borowskaja, współcześnie powstało wiele utworów autobiograficznych, w których narrator został przedstawiony jako dziecko, a oś utworu stanowią rozmyślenia o przeszłości ukazane z perspektywy doświadczenia dorosłego człowieka. Wspomnienia o dzieciństwie i związana z nimi nostalgia pozwalają mówić o lirycznej dominancie we współczesnej prozie. Temat dzieciństwa pojawił się np. w powieści Siergieja Jesina *Naśladowca* (*Имитатор*, 1985), noweli Fazila Iskandiera *Piękno normy, czyli Chłopiec czeka na człowieka* (*Красота нормы, или Мальчик ждет человека*), cylach opowiadań Walentina Rasputina *Pamiętny dzień* (*Поминный день*, 1996) i *Ni stąd, ni zowąd* (*Нежданно-негаданно*, 1997). Obrazy dzieciństwa w utworach Aleksieja Warłamowa, w których dziecko nie jest głównym bohaterem, autorka podzieliła na dwie grupy pod kątem funkcji, jakie spełniają w tekście: 1. obraz dziecka przywołany w celu charakterystyki bohatera (dziecko uważane jest za szczególny dar: bohater jest nagradzany poprzez narodziny dziecka lub karany przez jego brak lub stratę. Ten model ujęcia dzieciństwa realizuje utwór *Kopuła* [*Купол*, 1999]). 2. obraz dziecka i jego kondycja służące jako elementy charakterystyki epoki (trylogia *Naiwniak* [*Лох*, 1995], *Zatopiona arka* [*Затонувший ковчег*, 1997], *Kopuła*). Obecność dzieci w utworach pisarza wskazuje na jego wiarę w przyszłość Rosji oraz pokładanie nadziei w wiecznych wartościach rodzinnych. Zob. szerzej: Е. Р. Боровская, *Образ детства в современной русской прозе: творчество А. Н. Варламова*, [Internet:] http://www.mineralov.ru/bor.htm – 15 II 2012.

współczesności, przygotowanie do dalekiej od ideału dorosłości. Doniosłą rolę w tych zadaniach odegrał humor: wesołe utwory były źródłem optymizmu i wiary w przyszłość. Pod koniec stulecia powróciła, zakazana przez komunizm, literatura nonsensu. Nonsens stawał się narzędziem przeciwko absurdowi i obłudzie współczesnej rzeczywistości. Do obiegu czytelniczego w latach dziewięćdziesiątych wrócili zakazani przez poprzedni system autorzy: Lidia Czarska, Sasza Czorny; przywrócono zakazane wcześniej gatunki, tworzone w ramach literatury religijnej, poezji nonsensu, dziecięcego folkloru. Znacząco zwiększyła się liczba przekładów. Rozpoczęła się jednak również komercjalizacja rynku książki dziecięcej, a półki w księgarniach zaczęły zapełniać krzykliwe komiksy i serie popularnonaukowe. Literatura dla dzieci, przed którą zawsze stało doniosłe zadanie bycia oknem na świat dla dziecka, przygotowania go do dorosłego życia, straciła społeczny wydźwięk[133]. Wielu pisarzy przyłączyło się do przemysłu kultury popularnej, obejmującego fantastykę, horrory, science-fiction i powieści kryminalne. Jak napisała Larissa Rudova, postradziecką literaturę dla dzieci można porównać do sieroty, która straciła kochających i wspierających rodziców oraz ciepły i komfortowy dom[134].

Dwudziestowieczna literatura dla dzieci była w znacznie większym stopniu związana z aktualną sytuacją polityczno-społeczną niż w poprzednich okresach. Duża uwaga, poświęcana literaturze dla dzieci ze strony partyjnych ideologów, sprawiła, że kontrolowana przez nich szkoła programowała odbiór tekstów kultury, narzucając ich interpretację i propagując zachowania oraz wartości wymagane w zbiorowości dziecięcej. Jak stwierdziła Jadwiga Szymkowska-Ruszała: „Wzory szkolne w każdym społeczeństwie są w dużym stopniu zsynchronizowane z polityką kulturalną państwa. (…) Wizja świata przekazywana w szkołach zbudowana jest na filarach obowiązujących ideologii i towarzyszących im programów”[135]. Radzieckie programy szkolne upowszechniały zunifikowane treści kulturowe, odpowiadające założeniom zawartym w partyjnych dyrektywach, poprzez system przymusów lekturowych. Upadek systemu przyniósł większą różnorodność w promowanych wzorcach i zachowaniach kulturowych, jednak wydawcy w dużej mierze zaczęli koncentrować się na

---

[133] Zob. O. Maeots, *Nadzieje i rzeczywistość. Rosyjska literatura dla dzieci lat 90.*, tłum. G. Lewandowicz, „Guliwer. Dwumiesięcznik o książce dla dziecka” 1999, 4 (48), VII-VIII, s. 4-7.

[134] Zob. L. Rudova, *Russian Childhood in Transition: Children’s Literature in Search of New Heroes*, “Kultura”, *Generation 21st Century: New Childhood in Russia*, October 5/2008, s. 8, [Internet:] http://www.kultura-rus.uni-bremen.de/kultura_dokumente/ausgaben/englisch/kultura_5_2008_EN.pdf – 02 II 2012.

[135] J. Szymkowska-Ruszała, *O wzorcach edukacyjnych w kulturze*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1984, s. 270.

wymierności finansowej tej dziedziny literatury. W ostatniej dekadzie na nowo odczytano również wartości zawarte w przedrewolucyjnych utworach dla najmłodszych. W minionym stuleciu zdecydowanie zwiększyło się zainteresowanie społeczeństwa książką dziecięcą. Literatura dla dzieci stała się ważnym i otaczanym szczególną uwagą polem twórczości, a dzieciństwo determinowało rozwój kultury literackiej. Okresami upadku tej dziedziny literatury były rewolucja październikowa, Wielka Wojna Ojczyźniana oraz rozpad ZSRR.

2. Dwudziestowieczna proza dla dzieci[136]

2.1. Okres przedrewolucyjny

2.1.1. Dziecko jako tajemnica i istota targana sprzecznościami

Literatura od zawsze odzwierciedlała procesy zachodzące w życiu polityczno-społecznym kraju, stając się barometrem rozwoju kultury. W prozie przedrewolucyjnej dziecięcy bohaterowie stają się nośnikami niepokoju charakterystycznego dla świata dorosłych z przełomu wieków. Literatura dekadencka kreuje nawet model dziecka-samobójcy. Utwory te, choć nieprzeznaczone dla dziecięcego odbiorcy, są warte wspomnienia ze względu na obraz dziecka, jaki prezentują. Zamiast beztroski i zabawy, dzieci zastanawiają się nad sensem życia[137]. Pokazuje to, że dziecięca wyostrzona wrażliwość, na którą nie oddziałało jeszcze doświadczenie życiowe, w pełni odbiera trudy, bezsens czy nawet ohydę życia[138].

---

[136] W niniejszym podrozdziale dokonano podziału według okresów historycznych (przedrewolucyjny, radziecki, postradziecki). W okresie przedrewolucyjnym wyodrębniono charakterystyczne zjawiska literackie; w okresie radzieckim wyróżniono utwory zideologizowane i wolne od implikacji ideologicznych, wprowadzając także kryterium tematyczne w celu uporządkowania materiału.

[137] Taka postawa charakteryzowała bohaterów utworów (skierowanych do dorosłego odbiorcy) autorstwa Fiodora Sołoguba (1863-1927): Mitię z noweli pt. *Pociecha* (*Утешение*, 1899) oraz Wanię z opowiadania *Żądło śmierci* (*Жало смерти*, 1903). Zob. J. Smaga, *Dekadentyzm w Rosji*, Wrocław 1981, s. 106. Nawroty do przeszłości, do dzieciństwa bohaterów, przywoływanego zazwyczaj w formie wspomnień czy snów, są także charakterystyczne dla powieści symbolistycznej. Zob. E. Biernat, *Poetyka rosyjskiej powieści symbolistycznej*, Gdańsk 1988, s. 40-41. W wielu powieściach tego nurtu pojawiał się motyw dzieciństwa jako utraconego raju (np. wspomnienia Nikołaja Ableuchowa w *Petersburgu* [*Петербург*] Andrieja Biełego). Symbolem utraconego raju jest też dom rodzinny. Zob. *Ibidem*, s. 104. O ewolucji gatunku opowieści symbolistycznej, stanowiącej ogniwo łączące powieść lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX w. oraz powieść lat dwudziestych XX w., zob. Н. Д. Тамарченко, *Русская повесть Серебряного века (Проблемы поэтики сюжета и жанра)*, Москва 2007.

[138] „Dziecko gra centralną rolę w dziele Sołoguba – pisze Carol Hansson. W kontraście między światem dziecka a światem dorosłego znajduje on potwierdzenie kosmicznego dualizmu, który charakteryzuje jego filozofię życia. W stosunkach między dziecięcym stanem nienawiści i okrutnym bezsensem świata dorosłych dostrzega on odbicie dwóch wzajemnie wykluczających się sfer istnienia – wzniosłego świata

Ambiwalentny obraz dzieciństwa, rodziny i rodziców pojawia się w twórczości Antona Czechowa (1860-1904), np. *Przypadek z klasyką* (*Случай с классикой*, 1883), *Wydarzenie* (*Событие*, 1886), *Dzieciarnia* (*Детвора*, 1886). Pisarz opisał dzieciństwo jako zjawisko, na które składają się zarówno szczęśliwe, jak i smutne momenty. Zwrócił uwagę na proces wychowania, który często jest nieprawidłowy ze względu na pozbawienie podstaw moralnych, co ukazuje złe wypełnianie funkcji przez szkołę i rodzinę. System wychowania, pokazany przez Czechowa, przepełnia czytelnika pesymizmem, co wzmacniają opisy klasycznego wychowania (z nieodłącznymi karami cielesnymi) hamującego rozwój umysłowy dziecka i ograniczającego jego wolność[139].

Świat dziecka był także postrzegany poprzez charakterystyczne dla niego uczucia, niezniekształcone przez współczesne życie. Takie rozumienie świata najmłodszych zaprezentował Aleksandr Kuprin (1870-1938), zwracając również uwagę na emocje zwierząt, odczuwających podobnie jak ludzie (*Barbos i Żulka* [*Барбос и Жулька*, 1897], *Biały pudel* [*Белый пудель*, 1904], *Sapsan* [*Сапсан*, 1921])[140].

2.1.2. LIDIA CZARSKA I ZAPOWIEDŹ LITERATURY MASOWEJ

Do ulubionych pisarek dziewczęcego audytorium należała Lidia Czarska (1875-1937, prawdziwe nazwisko Czuriłowa, z zawodu aktorka), tworząca w okresie Srebrnego Wieku. Była autorką bestsellerowych powieści charakteryzujących się zróżnicowanymi walorami literackimi skierowanych głównie do starszych dziewczynek. Fenomen pisarki polegał na umiejętności nawiązania bezpośredniego kontaktu z czytelnikiem (właściwie czytelniczką), którego traktowała jak równego sobie. Beth Holmgren zauważył, że postawienie dziewcząt w centrum wydarzeń, ich

piękna i ludzkiej rzeczywistości". Zob. C. Hansson, *Fedor Sologub as a Short-Story Writer*, Stockholm 1975, s. 26. Podaję za: J. Smaga, *Dekadentyzm w Rosji*, s. 185. W modernizmie motyw dziecka pojawia się także w utworze *Światło i cienie* (*Свет и тени*, 1894) Sołoguba, w twórczości Leonida Andriejewa (*Pietrek na letnisku* [*Петька на даче*, 1899]; *Aniołeczek* [*Ангелочек*, 1899]) i Saszy Czornego (proza dla dzieci: *Dziennik foksa Mikki* [*Дневник фокса Микки*, 1927]).

[139] Zob. szerzej: A. Toczyńska, *Антон Чехов и воспитание детей (Образ семьи и родителей в творчестве Чехова)*, [w:] *Język, kultura i świat roślin. Księga pamiątkowa ofiarowana profesor Halinie Chodurskiej*, red. nauk. E. Komorowska, D. Stanulewicz, Szczecin 2010, s. 287-291.

[140] Wśród utworów prozatorskich początku XX w. koncentrujących się na temacie dzieciństwa na uwagę zasługują także *Ogniste „A"* (*Огненное „А"*, 1918) Jewgienija Zamiatina, *Jak spotykałem się z Czechowem* (*Как я встречался с Чеховым*, 1934) Iwana Szmielowa. Ciekawą propozycję dla dzieci stanowią również humorystyczne opowiadania Michaiła Zoszczenki, np. *Wielcy podróżnicy* (*Великие путешественники*, 1939).

uprzywilejowana pozycja w narracji, nawiązywały do tradycji zachodniej[141]. Lektura jej książek (*Pamiętnik pensjonarki* [*Записки институтки*, 1902], *Księżniczka Dżawacha* [*Княжна Джаваха*, 1903]) uczyła sposobów przeżycia podstawowych uczuć poprzez połączenie liryki z romantyką. Powieści Czarskiej poruszały głównie kwestie życia wychowanek instytutów dla dziewcząt (z charakterystycznymi pocałunkami, przytuleniami, miłostkami, wzajemnym kultem dziewcząt, adoracją nauczycieli) oraz przygody dziewczynek na Syberii i podczas wojny na Kaukazie. Utwory zaspokajały zatem te potrzeby, które nie mogły zostać zrealizowane ze względu na liczne ograniczenia społeczne. Do rewolucji spod pióra Czarskiej wyszło ponad 80 książek, których popularność przewyższyła nawet sławę powieści Julesa Verne'a. Jej utwory oddziaływały na masowego czytelnika: dziewczęta zaczęły być odtąd uważane za ważnego odbiorcę rynku wydawniczego dla młodzieży. Czarska cieszyła się wielkim szacunkiem swoich czytelniczek, które ufały jej bardziej niż rodzicom, uważały za mentora i utożsamiały ją z bohaterkami przygodowych melodramatów, które stanowiły dla nich wzory osobowe. Bohaterki sentymentalnych i czułostkowych powieści były inteligentne, odważne, pełne pasji i wyraziste, choć pozbawione psychologicznego umotywowania czynów. Utwory Czarskiej prezentują różne światy (wieś, dworek szlachecki, sierociniec, pensja dla dziewcząt), w których główne role odgrywają dziewczęta. Mogą być one ranne, porwane, niesłusznie ukarane, ale nigdy się nie nudzą ani nie zajmują się pracami domowymi[142].

Gatunek powieści dla dziewcząt wykształcił się z romansu sentymentalnego, dydaktycznego oraz powiastki dydaktyczno-moralizatorskiej. Wyznacznikami odmienności gatunkowej tej powieści są m.in.: dziewczęcy adresat, w roli bohatera występuje młoda dziewczyna w wieku dorastania, na utwór, nasycony problematyką moralną i obyczajową, składają się proste schematy fabularne z optymistycznym zakończeniem. Utwory Czarskiej, m.in. *Księżniczka Dżawacha*, stanowiły kolejną wersję baśni o królewnie prześladowanej przez złe moce, wzruszały sentymentalizmem, ułatwiały lekturę poprzez łatwe rozwiązania fabularne; uatrakcyjniały je odrobiną,

---

[141] Do grona najpopularniejszych twórców literatury dla dziewcząt należą: Lucy Maude Montgomery (cykl powieści o Ani z Zielonego Wzgórza), France Hodgson Burnett (*Mała Księżniczka* [*A Little Princess*]), Eleanor H. Potter (*Pollyanna*).

[142] Zob. B. Holmgren, *Why Russian Girls Love Charskaia*, "Russian Review" 1996, Vol. 54, № 1, s. 91-106, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/130766 – 14 XI 2009. O popularności książek Czarskiej w przedrewolucyjnej Rosji, o wiernym gronie czytelniczek i czytelników, a także o porewolucyjnej zmianie recepcji jej utworów, które mimo niesprzyjających warunków nadal znajdywały odbiorców zob. hasło: *Чарская Лидия*, [w:] С. Б. Борисов, *Энциклопедический словарь русского детства*, Шадринск 2008, s. 627-629.

umownej zresztą, egzotyki[143]. Stworzony przez Czarską obraz stał się dziecięcym symbolem epoki lat 1900-1910: tytułowa księżna Dżawacha była idealną bohaterką – arystokratką z pochodzenia i usposobienia, cechującą się ponadto skromnością i godnością oraz chęcią pomocy. Jak zauważyła Joanna Papuzińska, mimo iż powieści sentymentalne były wielokrotnie gromione przez krytyków, to wydają się mieć jakąś tajemniczą siłę przyciągania młodych czytelników, a zwłaszcza czytelniczek: „Popularność swą budują często na tanich wydawałoby się efektach, powtarzają po wielokroć te same schematy, ocierają się o grafomanię, a przecież publiczność dochowuje im wierności na przestrzeni tylu pokoleń”[144]. Twórczość Czarskiej była przykładem rozwoju masowej literatury dla dzieci.

Pisarka miała również grono zaciekłych krytyków; wśród których znajdował się m.in. Korniej Czukowski. Pisarz oskarżył książki Czarskiej o banalność, wulgarność, trywialność, brak smaku czy wreszcie hipokryzję, lekceważąc wagę podejmowania tematu dziewczęcych przeżyć i problemów[145]. Po 1917 roku jej książki przestały się ukazywać, jako prezentujące zdezaktualizowany system światopoglądowy. Zostały następnie usunięte z bibliotek, ponieważ uznano je utwory reakcyjne i szkodliwe dla dzieci, odgrywające destrukcyjną rolę we wrastaniu najmłodszych w system społeczny. W utworach krytykowano sentymentalizm, obecność elementów religijnych, monarchicznych oraz burżuazyjno-mieszczańskich. Czarska próbowała dostosować się do nowych reguł obowiązujących w literaturze dla dzieci: jej bohaterowie opuścili pałace, świat wróżek i elfów, a zajęli się rzemiosłem. Nie powtórzyła jednak przedrewolucyjnych sukcesów. Mimo starań w latach dwudziestych pisarce udało się opublikować tylko kilka utworów pod pseudonimem. W *Encyklopedii Dziecięcej* (*Детская энциклопедия*) z lat 1965-1968 w następujący sposób potępiono książki Lidii Czarskiej i Kławdii Łukaszewicz:

> Эти книги предлагали фальшивый, мещанский идеал красоты и добра. Но как при отсутствии натуральных продуктов человек готов довольствоваться суррогатом, так отсутствие подлинно романтической, героической литературы обращало взоры читателя к литературе ложноромантической, малохудожественной[146].

[143] Zob. hasło: *Powieść dla dziewcząt*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej…*, s. 310-315.
[144] J. Papuzińska, *op. cit.*, s. 63.
[145] Zob. *Чарская Лидия*…..
[146] „Książki te oferowały fałszywy, mieszczański ideał piękna i dobra. Ale podobnie jak przy braku naturalnych produktów człowiek gotów jest zadowolić się surogatem, tak brak prawdziwie romantycznej, bohaterskiej literatury kierował spojrzenie czytelnika ku literaturze fałszywieromantycznej,

2.2. Okres radziecki

2.2.1. Posłuszni obywatele Arkadii[147], czyli utwory politycznie i społecznie zaangażowane

W latach dwudziestych pisarze koncentrowali się na marzeniu, że nowy świat skonstruowany będzie nie na zasadach polityczno-ekonomicznych, ale przy dużym zaangażowaniu sztuki. Powinna ona przeniknąć w świadomość nadchodzących pokoleń i wychować „nowego człowieka". Utopijna awangarda zawładnęła wyobraźnią wielu pisarzy i przełożyła się na wydźwięk ich utworów. Popularną książką wśród pionierów była utopijna powieść Aleksandra Bogdanowa *Czerwona gwiazda* (*Красная звезда*, 1908) o podróży na Marsa, do idealnego społeczeństwa, w którym obowiązuje komunizm[148]. Pisarz przedstawił w utworze marsjański „Dom dzieci", w którym nikt nie dzieli najmłodszych w zależności od kategorii wiekowej i płci, wychowankowie nie są egoistyczni, a za największe przewinienie uważane jest słowo „moje" w ustach dziecka. Poruszone zagadnienie indywidualności zostało uznane za sprzeczne z zakładaną formą socjalizacji. Rodzinę zamieniono w tej społeczności na komunę, a przychodzący czasami w odwiedziny rodzice byli wychowawcami dla wszystkich dzieci. Celem wychowania postawionym przed komuną było wykorzenienie uczuć indywidualnych i zaszczepienie poczucia jedności z kolektywem. Zawarte w utworze postulaty należały do popularnych poglądów pedagogicznych na początku lat dwudziestych.

Wyraźne ukierunkowanie propagandowe charakteryzuje autobiograficzne książki o rosyjskim gimnazjum Lwa Kassila: *Pamiętnik* (*Кондуит*, 1927) i *Szwambranię* (*Швамбрания*, 1931). Pisarz ukazał uczniów przeżywających historyczne wstrząsy i w związku z tym chętnie podróżujących do krainy fantazji. Kassil eksponował szereg doniosłych problemów wychowawczych, wpajając młodym czytelnikom także miłość do ojczyzny, szacunek do pracy oraz pozytywny wpływ kolektywu na jednostkę. W opowieści o sporym ładunku treści humanistycznych pt.

---

małoartystycznej". Zob. *Детская энциклопедия…*, s. 427, [Internet:] http://ceolte.com/view/920/ – 18 XI 2011.

[147] Wyrażenie „obywatele Arkadii" odnosi się do tytułu książki Tadeusza Klimowicza przedstawiającej różne postawy pisarzy wobec rzeczywistości radzieckiej oraz ewolucję stosunku władzy względem twórców. Zob. T. Klimowicz, *Losy pisarzy rosyjskich po roku 1917*, Wrocław 1993.

[148] Zob. И. Н. Абрамазцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 271-272.

Szwambrania młodzi bohaterowie, zbuntowani przeciwko dorosłym, podejmują walkę o sprawiedliwe życie, a rezultatem tych działań jest powstanie wyimaginowanego królestwa Szwambranii, integrującego dziecięcą grupę społeczną. Kres iluzjom przynosi rewolucja październikowa, ponieważ – jak zapewnia autor – dała ona możliwość realizacji tych dziecięcych marzeń. Kolejne dziesięciolecia przyniosły tendencyjne opowieści utrzymane w duchu socjalistycznym, np. *Czeremysz, brat bohatera* (*Черемыш, брат героя*, 1938)[149].

Utworem, który realizował założenia stawiane przed książką dla dzieci, była mikropowieść Walentina Katajewa (1897-1986) *Samotny biały żagiel* (*Белеет парус одинокий*, 1936), której akcja rozgrywa się w latach 1904-1905 w Odessie. Katajew ukazał w niej przyjaźń syna nauczycieli Pieti z małym rybakiem Gawrikiem. Przedstawiciel ludu w wielu sprawach okazuje się mądrzejszy od chłopca z bogatszej rodziny, co stanowi odwrócenie sytuacji przedstawianej w literaturze przedrewolucyjnej. Obaj chłopcy wywierają na siebie znamienny wpływ. Relacja o ich przeżyciach w ciągu jednego dnia unaocznia, jak bardzo różniło się dzieciństwo w Rosji przedrewolucyjnej: dzieciństwo Pieti było syte i beztroskie, Mawrika – pracowite i nierzadko głodne. Mikropowieść zawiera liczne nawiązania do obrazów dzieci z utworów m.in. Wiktora Hugo, Charlesa Dickensa, Lwa Tołstoja, Maksima Gorkiego i Marka Twaina. Motyw wspomnień z dzieciństwa został w tym utworze powiązany z charakterystyką ważnej w dziejach Rosji epoki historycznej. Oprócz relacji o przygodach dzieci do mikropowieści włączono informacje o historycznym znaczeniu wydarzeń, w których uczestniczą. Jak zauważyła Wanda Supa, najsilniejszą stroną omawianego utworu są sugestywne obrazy dzieci; czytelnikowi została dana możliwość zapoznania się ze specyfiką dziecięcego odbioru świata, istotą dziecięcej psychiki, wyobraźni dziecka, sposobów wartościowania dobra i zła, zaobserwowania emocjonalno-intelektualnego rozwoju Pieti pod wpływem zdobywania doświadczeń. Utwór ten uczynił z Katajewa klasyka radzieckiej literatury młodzieżowej[150].

Wśród ideologicznych tematów podejmowanych przez pisarzy po Wielkiej Wojnie Ojczyźnianej znalazła się m.in. praca oraz autorytet, siła i znaczenie Stalina. Opisywano go jako „żyjącego boga” czy „radzieckiego świętego”. Opowieści o Stalinie przeznaczone dla dzieci Catriona Kelly nazwała „skondensowaną wersją mitu hagiograficznego”. Kelly zwróciła uwagę, iż literatura tego okresu nie wskazywała

[149] Zob. *Детская энциклопедия…*, s. 427-431.
[150] Zob. W. Supa, *Twórczość Walentina Katajewa*, Białystok 1996, s. 99-106.

sposobów radzenia sobie z krnąbrnymi chłopcami. Ich ojcowie albo byli nieobecni, albo zginęli podczas wojny. Zamiast pokazywać realne rozwiązania problemów, propaganda odwoływała się do interwencji ojca, mężczyzny, co czyniło te sytuacje mało prawdopodobnymi i dowodziło, że literatura nie sprostała pokładanym w niej nadziejom i wymaganiom[151].

2.2.1.1. PRACA W LITERATURZE DLA DZIECI

Ukazywanie niezłomnych budowniczych socjalizmu walczących z przyrodą było szczególnie popierane przez władze. Z produkcją, naukowo-technicznym gałęziami gospodarki związane są opowiadania i szkice Michaiła Iljina (prawdziwe nazwisko: Ilja Marszak: *Czarno na białym* [*Черным по белому*, 1928], *Sto tysięcy dlaczego* [*Сто тысяч почему*, 1929]). W ujęciu tego inżyniera-chemika nawet rozmowa o sterowaniu pogodą przekształcała się w dyskurs polityczny – tak bardzo starał się zawrzeć w swoich utworach światopogląd klasowy. Szczególnie pasjonował go temat przekształcenia natury (*Góry i ludzie: opowiadania o przebudowie przyrody* [*Горы и люди: рассказы о перестройке природы*, 1932]). Tematom produkcyjnym, zmianom świata, chęciom zapanowania nad pustynią i jej bogactwami, zwycięstwu człowieka nad przyrodą poświęcone są także książki: *Trzynasta karawana* (*Тринадцатый караван*, 1933) Michaiła Łoskutowa i *Tansyk* (*Тансык*, 1931) Aleksieja Kożewnikowa. Utwory Konstantina Paustowskiego (1892-1968) również odzwierciedlały tendencje, jakie pojawiły się w literaturze lat trzydziestych – ukazywania socjalistycznego budownictwa. W opowieści *Kara Bugaz* (*Кара-Бугаз*, 1932) Paustowskij pokazał, jak radzieccy obywatele czynią przydatnymi do życia miejsca (pustynię), które od dawna uważane były za zgubne dla człowieka. Opowieść oddziaływała na odbiorcę poprzez dostarczenie mu modeli sprzyjających rozwinięciu własnych reakcji w trudnych sytuacjach[152]. Pisarze pokazywali, jak znikały białe plamy na mapach, zmieniała się przyroda, a przede wszystkim – warunki życia człowieka. Wśród chwalonych przed ideologów utworów dla dzieci znalazło się *Opowiadanie o wielkim planie* (*Рассказ о великом плане*, 1930) Michaiła Iljina. Utwór jest

---

[151] Zob. C. Kelly, *op. cit.*, s. 127-128. W epoce odwilży przed redaktorami książek dla dzieci postawiono szereg wymagań, np. wielkość czcionki ustalono na 13-16 punktów, nie aprobowano drukowania białych liter na czarnym papierze. W latach sześćdziesiątych zaczęto produkować książki wysokiej jakości na błyszczącym papierze. Zob. *Ibidem*, s. 143.

[152] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 357-372.

przepełniony cyframi, wyliczeniami, schematami dotyczącymi produkcji i wydobycia. Obrazuje w ten sposób, jak dzięki pierwszemu stalinowskiemu planowi pięcioletniemu rozwijał się kraj[153]. Irina Arzamascewa określiła cel radzieckiej literatury dla dzieci jako objaśnianie młodemu pokoleniu świata w duchu marksizmu-leninizmu. Miało to zachęcać dorastających obywateli do przebudowy świata i ukierunkować ich energię na zachowanie, wzmocnienie i rozszerzenie radzieckiej przestrzeni politycznej. Za wzór wyrażenia marksistowsko-leninowskiej koncepcji świata i człowieka badaczka uznała książkę-kompendium autorstwa Michaiła Iljina i Jeleny Siegał *Jak człowiek stał się olbrzymem* (*Как человек стал великаном*, 1940). Utwór ten objaśniał uczniom rolę pracy w historii cywilizacji i kultury, stanowiąc przy tym wyjaśnienie eksploatacji dziecięcej pracy (od szkolnych subbotników do dziecięcych komun pracy zajmujących się takimi niebezpiecznymi formami pracy jak wyrąb lasu czy produkcja amunicji)[154]. W hierarchii komunistycznego systemu aksjologicznego, transmitowanego do dzieci, praca zajmowała wysoką pozycję przez cały okres istnienia Związku Radzieckiego, kształtując pożądaną estetyczno-światopoglądową wizję świata. Świadczyło to o zredukowaniu znaczenia potrzeb dziecięcego odbiorcy i dostosowaniu ich do potrzeb państwa, które poprzez utwory literackie próbowało ukształtować młode umysły.

2.2.1.2. REWOLUCJA I WOJNA DOMOWA W LITERATURZE DLA DZIECI

Literatura stanowiła szerokie pole możliwości praktyk socjalizacyjno-edukacyjnych, sprzyjając wrastaniu młodych odbiorców w aktualną kulturę społeczną i świat obowiązujących wartości kulturowych. Już na początku lat dwudziestych zaczęto wydawać powieści historyczne i historyczno-literackie[155]. Wśród pierwszych

---

[153] Zob. *Горький о детской литературе…*, s. 112. Na temat książki Iljina Gorki napisał: „М. Ильин показывает, как в стране, где уничтожена классовая структура государства, десятки миллионов единоличных воль и умов, талантов и трудоспособностей организовались в единую волю, в единую энергию, и что эта энергия, работая планомерно, достигла за время, измеряемое только пятью годами". („M. Iljin pokazuje, jak w kraju, w którym zniszczono klasową strukturę państwa, dziesiątki milionów jednostkowych woli i umysłów, talentów i zdolności do pracy zorganizowało się w jedną wolę, w jedną energię i co ta energia, pracując planowo, osiągnęła w czasie, mierzonym tylko pięcioma latami". Zob. М. Горький, *Предисловие к американскому изданию книги М. Ильина „Горы и люди"*, [w:] *Горький о детской литературе…*, s. 130.

[154] Zob. И. Арзамасцева, *Русская книга для «маленького Сенеки»: заметки историка детской литературы*, „Неприкосновенный запас" 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/ar12.html – 02 II 2012.

[155] Wśród nich popularnością cieszyły się: powieść *Pod sztandarem trzewika* (*Под знаменем башмака*, 1906) Aleksandra Ałtajewa (pseudonim Margarity Jamszczykowej), traktująca o wodzu powstania chłopskiego powstania w Niemczech w XVI w. – Thomasie Münzerze; opowieść Siergieja Grigoriewa *Berko-kantonista* (*Берко-кантонист*, 1927; opowiadająca o trudnym losie żydowskiego chłopca, który

radzieckich książek dla najmłodszych znalazły się także nacechowane ideologicznie opowieści o wojnie domowej. W pierwszych latach po rewolucji często próbowano przedstawiać dzieciom wydarzenia przełomowe, dostosowując ujęcia do możliwości dziecięcej percepcji, np. poprzez narrację o rewolucji w świecie lalek czy zwierząt[156]. Jednak największe oddziaływanie na dzieci wywierały utwory, których bohaterami byli rówieśnicy czytelników, co umożliwiało utożsamianie się odbiorców z postaciami literackimi. Penetracja stanu radzieckiej kultury literackiej pod koniec lat dwudziestych dowiodła, że znacząco wzrosła liczba publikacji poświęconych wojnie: państwo starało się wykorzystać dziecięce wydawnictwa do przygotowania i wychowania pokolenia zdolnego do przyszłej wojny i walki.

Romantyczne przedstawienie wojny w literaturze przedrewolucyjnej charakteryzowało się tym, iż wojna ukazywana była przede wszystkim jako możliwość dokonania wielkiego czynu. Wytwory kultury literackiej często bardzo odbiegały od rzeczywistości i prawdopodobieństwa: bohaterowie posiadali nadzwyczajne cechy i zwycięsko wychodzili z sytuacji bez wyjścia. Byli odważni, śmiali, bez namysłu stawiali czoła niebezpieczeństwom i przeważającym siłom wroga, przy czym należy podkreślić, że nie uczestniczyli w awanturniczych wydarzeniach dla rozrywki, ale w służbie carowi i ojczyźnie, co kieruje uwagę na zaszczepianie problematyki wartości w twórczości skierowanej do dzieci. Wydarzenia tragiczne prezentowano w jaskrawych barwach, rozpatrywano je jako pasjonujące przygody zawsze kończące się szczęśliwie[157]. Tych tendencji nie ustrzegli się pierwsi radzieccy pisarze podejmujący temat dzieci wobec wojny. Opowieść przygodowa Pawła Blachina *Czerwone diablęta* (*Красные дьяволята*), wydana w 1923 roku, w zamierzeniu autora miała nie upiększać surowej rzeczywistości wojennej, jednak czyny tytułowych bohaterów także są nasycone elementami fantastycznymi. Choć autor starał się realistycznie przedstawić ich charaktery, przywoływał prawdopodobne motywy ich działań, to czyny młodych bohaterów znacznie wykraczały poza dziecięce możliwości: zwyciężyli oni atamana

---

lata dziecięce spędza w szkole wojskowej za czasów cara Mikołaja I). Literatura historyczna była popularna także w późniejszych dziesięcioleciach: w 1940 r. ukazała się książka Siergieja Grigoriewa *Aleksander Suworow* (*Александр Суворов*), a podczas wojny opowieść Michaiła Bragina *Feldmarszałek Kutuzow* (*Фельдмаршал Кутузов*, 1942), poprzez relację o pochodach i walkach zwycięskiej armii rosyjskiej kształtująca w dzieciach patriotyzm.

[156] Zob. np. *Bunt zwierząt* (*Звериный бунт*) Natalii Kuzminiej, *Wojna zabawek* (*Война игрушек*) Nikołaja Agniwcewa.

[157] W romantycznym nurcie przedstawiania wojny powstały utwory Lidii Czarskiej i Kławdii Łukasiewicz. Zob. szerzej: В. Здир, *Детская литература на рубеже веков,* [Internet:] http://www.solnet.ee/parents/kn_01_17.html – 11 XI 2010.

Machno, zależały od nich losy rewolucji[158]. Obok kreowania nierealnej rzeczywistości utwór stanowił odzwierciedlenie radzieckiego podejścia do cielesności w latach dwudziestych i trzydziestych: bohaterowie opowieści – chłopczyk i dziewczynka – mogą zamieniać się rolami, podawać się za siebie, ponieważ nie zostały zarysowane różnice płciowe. Lansowany przez władze wzorzec kulturowy zakładał oczekiwanie bycia silnym, zręcznym i szybkim od przedstawicieli obu płci w równym stopniu[159].

Od maniery romantycznego przedstawiania rzeczywistości wojennej starał się odejść Arkadij Gajdar[160] (1904-1941), klasyk radzieckiej literatury dla dzieci i młodzieży. Jego utwory odgrywały znaczącą rolę w propagowaniu komunistycznych ideałów wychowawczych wśród najmłodszych czytelników w Związku Radzieckim. Przekazywał w nich własne wrażenia z wojny, oglądanej oczami dziecka. Jego opowieści i opowiadania, wydawane w milionach egzemplarzy, wpływały na kształtowanie świadomości młodego pokolenia, wychowywanego według komunistycznych wzorów. Gajdar wychowywał dzieci w duchu patriotyzmu i proletariackiego internacjonalizmu. Podczas wojny jego bohaterowie walczyli z wrogiem z bronią w ręku, zabijali i sami ginęli, brali na swoje barki wielką odpowiedzialność za niejednoznaczne moralnie zachowania. Natomiast w czasie pokoju dokonywali dobrych czynów i budowali nowe komunistyczne życie. Zamysłem Gajdara było, by poprzez naśladownictwo literackich bohaterów mali czytelnicy sami stawali się bohaterami, przyswajając zakodowane w utworach wartości, reguły i normy postępowania. Radzieckie dzieci miały pamiętać, że należy żyć uczciwie, wytrwale pracować oraz kochać i strzec radzieckiej ojczyzny. Wiele utworów Gajdara koncentruje się wokół tematu wojny (domowej oraz Wielkiej Wojny Ojczyźnianej),

---

158 Bohaterowie opowieści, rodzeństwo, operują terminologią indiańską, przez co ich działania bardziej przypominają dziecięce zabawy niż niebezpieczną walkę z kułakami. Jak napisał sam autor: „В сознании ребят современные события и герои гражданской войны так причудливо переплетались с книжными образами, что они уже и сами не знали, где кончается чудесная сказка и вымысел, а где начинается подлинная суровая жизнь”. („W świadomości dzieci współczesne wydarzenia i bohaterowie wojny domowej tak dziwacznie przeplatały się z książkowymi obrazami, że one już same nie wiedziały, gdzie kończy się cudowna bajka i zmyślenia, a gdzie zaczyna się prawdziwe, surowe życie”). Zob. П. Бляхин. *Красные дьяволята*, [Internet:] http://lib.ru/PRIKL/BLYAHIN/krasnye.txt – 12 III 2011. Na podstawie utworu nakręcono film *Czerwone diablęta* (*Красные дьяволята*, reż. Iwan Pieriestiani, 1923)), który wywołał wielki entuzjazm wśród dorastającego pokolenia, chcącego naśladować bohaterskie dzieci.

159 W latach trzydziestych również w literaturze dla dzieci męskość dominowała nad kobiecością. Zob. М. Балина, *Воспитание чувств à la sovietique: повести о первой любви*, „Неприкосновенный запас” 2008, № 2 (58) [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/ba13.html – 02 II 2011.

160 Szerzej na temat biografii i twórczości Gajdara zob. mój artykuł: A. Kadykało, *Arkadij Gajdar i jego timurowcy. Początki legendy i współczesne próby jej demitologizacji*, „Slavia Orientalis” 2011, t. LX, nr 3, s. 349-364.

w innych pobrzmiewa jej echo[161], co uwarunkowane zostało przez osobiste doświadczenia pisarza, przechowującego i przekazującego swoje wrażenia. Charakterystyczne dla jego pisarstwa były postacie chłopców, którzy łatwo przechodzili od psot i zabaw do życia pełnego niebezpieczeństw, w którym kierowali się komunistyczną moralnością.

Za najlepszy utwór Gajdara o wojnie domowej radziecka krytyka uznawała *Szkołę* (*Школа*, 1930), zawierającą wiele elementów autobiograficznych[162]. Pisarz patrzy na rozgrywające się wydarzenia oczami głównego bohatera, Borisa Gorikowa[163], wokół którego organizują się wszystkie wydarzenia. I wojna światowa jawi mu się jako pasjonująca zabawa, co jest częstym poglądem wśród jego rówieśników. Późniejsze doświadczenia życiowe Borisa diametralnie zmienią to przekonanie. Po serii znaczących wydarzeń (m.in. rozstrzelanie ojca-dezertera za czasów panowania Rządu Tymczasowego) Boris ucieka z domu i przystaje do bolszewików. Fascynacja nowymi towarzyszami sprawia, że chce się do nich upodobnić, także poprzez noszenie karabinu. Zainteresowanie bronią można uznać za jeden z powodów przyłączania się dzieci do oddziałów zbrojnych. Cezurą wyznaczającą początek dorosłego życia bohatera jest wykonany w obronie własnej śmiertelny strzał do przeciwnika, zwolennika białogwardzistów:

> Wszystko, co w życiu moim działo się dotychczas, właściwie mówiąc, podobne było do zabawy. (…) Ale to, co tutaj się stało, to już nie przelewki. I odczułem strach – piętnastoletni wyrostek, zabłąkany w czarnym lesie, sam na sam z trupem, którego zabił naprawdę… W głowie przestało mi szumieć, na czoło wystąpił zimny pot[164].

Choć ogarnęło go przerażenie i poczuł, że skończyła się zabawa, to nie odczuwał wyrzutów sumienia, co jest dowodem na stępienie wrażliwości i osłabienie

---

[161] Wojnie domowej poświęcony jest utwór *R.W.S.* (*P.B.C.*, 1925), pokazujący, że także dzieci wspierały sprawę rewolucji i opowiadały się po właściwej stronie. Fascynacja techniką wojenną to z kolei jeden z tematów opowiadania *Schron nr 4* (*Четвёртый блиндаж*). Choć akcja opowieści *Tajemnica wojskowa* rozgrywa się w latach trzydziestych, w utworze pobrzmiewa przeczucie wojny i zagrożenia, do jakiego należy być przygotowanym. Tytułowa tajemnica wojskowa to tajemnica wychowania oddanych obywateli, dzięki postawie których Armia Czerwona jest niezwyciężona. Pisarz przeczuwał, że to właśnie na dorastające pokolenie spadnie ciężar zbliżającej się i nieuchronnej wojny, która przyniesie niejedną tragedię. Utworem tym starał się przygotować dzieci do tej niełatwej próby, wychować w nich męstwo i czujność.

[162] Na temat podobieństw i różnic między życiem młodego pisarza a losami bohatera literackiego zob. Т. А. Гайдар, *Школа. Примечания*, [w:] LITRU.RU – „Электронная Библиотека", s. 58, [Internet:] http://www.litru.ru/br/?b=9331&p=58 – 11 XI 2010; И. И. Розанов, *Творчество А. П. Гайдара*, Минск 1979, s. 43-44.

[163] Prawdziwe nazwisko pisarza brzmiało Golikow, to on był prototypem wspomnianej postaci literackiej.

[164] A. Gajdar, *Szkoła*, [w:] *Idem*, *Dzieła*, t. I, red. tłum. A. Wat, Warszawa 1951, s. 201.

reakcji emocjonalnych. Zobojętnienie uczuciowe względem dramatycznych wydarzeń wojennych można uznać za fenomen przystosowawczy, pomagający znosić krańcowe warunki, chroniący jednostkę przed załamaniem[165]. Strzał był wynikiem wcześniejszego błędu, zaufania niewłaściwej osobie. Jednocześnie stanowił przełomowe wydarzenie w życiu bohatera, wyznaczając kolejną granicę, którą przekroczył. Podkreślenie, że strzał został oddany w obronie własnej, nadaje przemocy znamiona legalności. Późniejsze sytuacje, w których także obecna była przemoc, przynoszą sformułowanie relacji swój-obcy, nakazującej wrogość do osób z grupy, z którą chłopiec się nie identyfikuje. Odruchy współczucia, litości, postawy prospołeczne uznawane były za wysoce niepożądane w warunkach wojennych. Wymagana była natomiast całkowita identyfikacja z narzuconym systemem wartości[166]. Obecność autorytetu stanowiła ważną determinantę uczestnictwa Borisa w działaniach zbrojnych, który zinternalizował obowiązujące wśród bolszewików normy moralne. To w grupie skrystalizowała się jego postawa.

Przedwczesne dojrzewanie bohatera, liczne rozterki życiowe sprawiają, że często czuje się on zagubiony w nowej sytuacji i popełnia błędy. Boris nie zostaje jednak pozostawiony sam sobie, co wpisuje się w promowany w Związku Radzieckim prymat grupy nad jednostką[167]. W niesprzyjających warunkach wojny domowej, przy wzroście zachowań agresywnych i niepokoju, potrzeby psychiczne warunkowały przynależność do grupy, zapewniając pewien rodzaj stabilizacji. Grupa przekazywała jednostce cele, ideały oraz zachowania ważne i akceptowane przez tę zbiorowość. Stanowiła również istotny element zachowania równowagi psychospołecznej jednostki i jej adaptacji do nowych warunków. Spełniała wobec jednostki funkcję przekaźnika celów i ideałów ważnych dla zbiorowości i akceptowanych przez nią[168]. Jednocześnie, w znaczący sposób ograniczała autonomię, niezależność i wolną wolę jednostki, akcentując potrzebę spoistości i solidarności.

---

165 Zob. M. T. Frankowski, *Człowiek w warunkach ekstremalnych*, Warszawa 2001, s. 18.

166 Na temat socjotechnik wojennych zob. *Ibidem*, s. 39-52.

167 Jednostka nie miała prawa istnieć poza grupą, o czym przekonują następujące słowa czołowego radzieckiego pedagoga, Antona Makarenki: „W Związku Radzieckim nie może być jednostki poza kolektywem, a zatem nie może być odosobnionego osobistego losu ani osobistej drogi i szczęścia, przeciwstawnych losowi i szczęściu kolektywu". Zob. A. Makarenko, *Cel wychowania*, [w:] *Idem*, *Dzieła*, t. V, tłum. R. Radziwiłowicz, A. Żukowska, Warszawa 1956, s. 344. To przekonanie potwierdził Józef Miche, pisząc: „(…) na gruncie filozofii bolszewickiej człowiek nie jest pojęty jako osoba, ale tylko jako indywiduum, część i narzędzie klasy, względnie społeczeństwa". Zob. J. Miche, *Filozofia bolszewicka*, „Nauka Chrystusowa", Rok VII, z. 10-13, Włochy 1946, s. 79.

168 Zob. szerzej: M. T. Frankowski, *op. cit.*, s. 12-16.

W opowieści ukazano próbę siły charakteru i pewności przekonań bohatera. Postać Borisa została przedstawiona w procesie stawania się osobowości i całkowitej reorganizacji dotychczasowej hierarchii wartości. Boris musiał nauczyć się rozpoznawać jednostki godne zaufania, dzielić napotkane osoby według klucza: dobrzy-źli. Pobyt wśród bolszewików i przeżyte zdarzenia odcisnęły na chłopcu piętno, narodziła się w nim nienawiść do wroga:

> Obecnie atmosfera rozpętanej nienawiści, opowiadania o przeszłości, której nie znałem, i niewyrównane krzywdy nagromadzone od wieków, stopniowo rozpaliły mnie jak rozżarzone węgle rozpalają żelazny gwóźdź, który przypadkiem znalazł się w popiele[169].

Nienawiść była pożądanym uczuciem, które należało żywić do wroga. Ten motyw także został przeszczepiony z osobistych doświadczeń Gajdara. Wspominając swoje działania na frontach wojny domowej, pisarzowi najbardziej utkwiło w pamięci: „(…) то, с каким бешеным упорством, с какой ненавистью к врагу, безграничной и беспредельной, сражалась Красная Армия одна против всего белогвардейского мира”[170]. W Związku Radzieckim dzieci wychowywane były w duchu miłości do socjalistycznej Ojczyzny i w nienawiści do jej wrogów. Ten element komunistycznej propagandy wewnętrznej „(…) miał filozoficzną inspirację i podbudowę w marksistowskim postulacie walki klas, stanowiącym ideową i moralną aprobatę dla nienawiści do człowieka i wybranej grupy ludzi”[171]. Podkreślić należy łatwość manipulowania dzieckiem, które nie ma jeszcze rozwiniętego poczucia dobra i zła, poprzez apodyktycznie sformułowane wypowiedzi.

Zastanawiając się nad wpływem dramatycznych wydarzeń rewolucyjnych i wojennych na psychikę dzieci, takich jak Boris, nie można wykluczyć, że, podobnie jak w przypadku Gajdara[172], wczesne dojrzewanie społeczne, przygnębiające echo sytuacji krańcowych powracało po latach w formie koszmarów i niechcianych

---

[169] A. Gajdar, *Szkoła…*, s. 301.
[170] „(…) to, z jakim szaleńczym uporem, z jaką nienawiścią do wroga, bezgraniczną i nieskończoną, walczyła Armia Czerwona sama przeciwko całemu białogwardyjskiemu światowi”. Zob. *А. П. Гайдар 1904-1941. Памятка юному читателю*, Москва 1951, s. 7. Maksim Gorki twierdził nawet, że „kto nie umie nienawidzić, nie potrafi gorąco kochać”. Zob. M. Heller, *Maszyna i śrubki…*, s. 104.
[171] A. Lepa, *Świat manipulacji*, Częstochowa 1995, s. 96.
[172] Syn Gajdara, Timur, wspominał, że ojciec nie lubił opowiadać o wojnie domowej. Z kolei badacze zwracali uwagę na często pojawiające się w jego dziennikach słowa: „sumienie”, „wina” i „choroba”. Pisarza często męczyły koszmary, wielokrotnie był leczony w szpitalu psychiatrycznym. Zob. Т. Гайдар, *Голиков Аркадий из Арзамаса*, [Internet:] http://lib.ru/GOLIKOW/golikov.txt – 28 XI 2010; *Властелин детства*, [Internet:] http://www.arkadiygaydar.ru/ll-ar-at-958/ – 28 XI 2010; Ф. Вергасов, *„Военная тайна” Гайдара*, [Internet:] http://www.pseudology.org/people/Gaydar_Arkady.htm – 28 XI 2010.

wspomnień. Obrażenia, jakie odnoszą dzieci-żołnierze, są poważniejsze niż te, występujące u dorosłych, co wynika z niedojrzałości fizycznej i psychicznej młodego człowieka. Udział w egzekucjach, walkach, aktach przemocy niekorzystnie wpływa na rozwój psychiczny, powodując zmiany w osobowości i zachowaniu dzieci[173]. Świat dorosłych zakłócił spokój tysięcy dzieci i na zawsze zmienił obraz ich rzeczywistości, zabierając im dzieciństwo i radość życia. Jak zauważył Andrzej Zwoliński, „(…) wojna przede wszystkim niszczy więzi międzyludzkie, brutalizuje je i naznacza nienawiścią. Największą stratą, jaką wojna przynosi w sferze ducha ludzkiego, jest szerzenie antywartości, niszczenie dobra, a także propagowanie i zachwalanie zła"[174]. Rewolucja i wojna domowa ukształtowała młodego bojownika o idee socjalizmu, jednocześnie dokonując destrukcji jego dziecięcego świata. Gajdar ukazał postawę chłopca wobec zjawiska rewolucji, rozumianej nie tylko jako zmiana systemu, ale również jako zmiana otaczającej rzeczywistości i stosunków międzyludzkich. W oczach Borisa rewolucja była potężną, fascynującą siłą, formującą nowy świat. Przyniosła zmianę kształtującego się światopoglądu bohatera i hierarchii jego priorytetów moralnych, przedwcześnie zapoznając go z najgorszymi cechami świata dorosłych.

Lata dwudzieste to również okres sukcesu opowieści Lwa Ostroumowa *Makar-tropiciel* (*Макар-следопыт*, 1925) traktującej o przygodach dziecięcych bohaterów na froncie wojny domowej, które jednak nie odpowiadają rzeczywistości ze względu na zbyt wysoki poziom bohaterstwa dzieci. Podobny zarzut dotyczył utworu Blachina. Do kręgu lektur dziecięcych szybko weszła powieść *Czapajew* (*Чапаев*, 1923) Dmitrija Furmanowa o legendarnym bohaterze wojny domowej, pisana z myślą o dorosłym czytelniku. Podobny los spotkał powieść Nikołaja Ostrowskiego *Jak hartowała się stal* (*Как закалялась сталь*, 1932). Tę zmianę adresata utworów, przesunięcie się kręgów czytelniczych można uznać za zjawisko aprobowane przez władze: poziom nadawanych treści w pełni odpowiadał możliwościom percepcyjnym dzieci; ponadto powieści dla dorosłych czytelników zawierały system aksjologiczny, z którym od najmłodszych lat mieli utożsamiać się najmłodsi. Celowe i świadome kształtowanie wzorca komunistycznych postaw i zachowań dokonywało się zatem poprzez modelowanie.

Temat wojny domowej i rewolucji był chętnie podejmowany przez wielu pisarzy tworzących dla dzieci, także wiele lat po tych zdarzeniach. Materiał ten, po

[173] Zob. J. Czyżewski, *op. cit.*, s. 174-183. Na temat problemu dzieci-żołnierzy we współczesnym świecie zob. A. Louyot, *Dzieci wojny*, tłum. I. Wierzbanowska-Kawalec, Kraków 1994; J. Czyżewski, *op. cit.*; A. Zwoliński, *Wojna. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2003, s. 94-95.
[174] A. Zwoliński, *Wojna…*, s. 301-302.

odpowiedniej obróbce i ujęciu w stosowną formę literacką, stać się miał jednym z wielu instrumentów ideologicznego wychowania najmłodszych. Motywem przewodnim opowieści Jewgienija Piermiaka (1902-1982) *Mawrik* (*Детство Маврика*, 1969) jest ewolucja światopoglądowa tytułowego bohatera, który na skutek przełomowych wydarzeń musiał szybciej dojrzeć i opowiedzieć się za którymś ze zwalczających się obozów ideowych. Wiązało się to również z odrzuceniem tradycyjnych wartości, charakterystycznych dla światopoglądu przedrewolucyjnego i poszukiwaniem nowej aksjologii. Kulturowe odwzorowanie zachowania bohatera miało kształtować osobowość dziecięcych odbiorców i stanowić dla nich wzór kulturowy, ukazujący właściwe sposoby reagowania na opisane sytuacje[175].

2.2.1.3. Wielka Wojna Ojczyźniana w literaturze dla dzieci

Wydarzenia Wielkiej Wojny Ojczyźnianej określiły rozwój literatury, podobnie jak całej kultury radzieckiej. Temat wojny stał się kluczowym wątkiem poruszanym w tekstach dla dzieci, co świadczy o zachodzącej w przestrzeni dziecięcej akulturacji w zakresie przejmowania obecnych w kulturze dorosłych wzorów postawy patriotycznej. Literatura miała również oddziaływać na dzieci, nie tylko w latach wojny, ale i później, od najmłodszych lat budując przywiązanie do rodzinnej ziemi, obrona której pochłonęła miliony ludzkich istnień. Wydarzenia Wielkiej Wojny Ojczyźnianej i powojenna odbudowa kraju określiły wektor rozwoju kultury lat czterdziestych i pięćdziesiątych Już na początku 1941 roku dyskutowano na temat konieczności wprowadzenia wychowania wojskowego i wychowania przez pracę. Jednocześnie krytykowano tych pedagogów, którzy opowiadali się za neutralnymi światopoglądowo tematami w literaturze, jak: miłość, przyjaźń, piękno. Gdy rozpoczęła się wojna, literatura w pełni spełniła postawione przed nią zadanie, opowiadając najmłodszym o bohaterstwie, męstwie i poświęceniu obrońców Ojczyzny. Specyfika przekazu literackiego polegała na szczególnie częstym drukowaniu szkiców, felietonów i agitacyjnych wierszy dla dzieci. Pojawiły się następnie utwory o dzieciach

---

[175] Świadomy ogromnej liczby książek o dzieciństwie, pisarz zastanawiał się nad zasadnością pisania kolejnego utworu poświęconego tej tematyce. Jego wątpliwości zostały rozwiane, gdy utwierdził się w przekonaniu, iż dzieciństwo uralskich dzieci jest tak oryginalne i swoiste, że nie można chować wspomnień o nim przed innymi. Piermiak zdecydowanie zaprzeczał, jakoby była to książka autobiograficzna, jednak przyznał, że niektórzy bohaterowie posiadają cechy osób, które znał osobiście. Zob. szerzej: *О том, как написалась эта книга*, [Internet:] http://www.e-reading.org.ua/bookreader.php/44229/Permyak_-_Detstvo_Mavrika.html – 17 XI 2011.

uczestniczących w walkach oraz o wnoszących swój wkład w zwycięstwo poprzez pracę na tyłach frontu[176]. W okresie II wojny światowej i latach bezpośrednio po niej powstał szereg utworów o tematyce wojennej, adresatami których byli najmłodsi czytelnicy. Oprócz słynnej książki Gajdara *Timur i jego drużyna*, wymienić należy utwory *Syn pułku* (*Сын полка*, 1944) Walentina Katajewa[177] i *Iwan* (*Иван*) Władimira Bogomołowa[178].

Utworem, który z pewnością wywarł największy wpływ na rzeczywistość pozaliteracką okresu wojny, była opowieść Gajdara *Timur i jego drużyna*[179]. Pisarz namawiał w niej do kolektywnej pomocy rodzinom, członkowie których walczą na froncie. Dzieci troszczyły się o rodziny żołnierzy, dyżurowały w szpitalach przy rannych, kreując zjawisko społeczne nazwane wkrótce ruchem timurowskim[180]. Jego powstanie było przykładem silnego oddziaływania literatury na życie codzienne, co pozwala mówić o tej opowieści jako o wzorze literackim i dokumencie epoki[181]. Według radzieckiego krytyka, Timur stanowił uogólniony wizerunek nastolatka, ukształtowanego przez radziecką rzeczywistość, charakteryzującego się chęcią

---

[176] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 387-390. Opowiadania z wyraźną tezą wychowawczą, poświęcone bohaterstwu dzieci podczas wojny, napisał Leonid Pantielejew (*Słowo honoru i inne opowiadania* [*Честное слово и другие рассказы*, 1941], *Szeregowy gwardii*, [*Гвардии рядовой*, 1943]).

[177] Zob. mój artykuł: A. Wrońska, *Dziecięca fascynacja światem wojny – „Syn pułku" Walentina Katajewa*, [w:] *Świat Słowian w języku i kulturze X, Literaturoznawstwo*, red. E. Komorowska, A. Porchawka-Mulicka, Szczecin 2009, s. 106-113.

[178] Władimir Bogomołow (1926-2003) był uczestnikiem Wielkiej Wojny Ojczyźnianej. Jego utwory o tematyce wojennej: *Chwila prawdy* (*Момент истины*), *Iwan* (*Иван*), *Zosia* (*Зося*) zyskały dużą popularność i zostały przetłumaczone na dziesiątki języków. Zob. szerzej: *Владимир Осипович Богомолов: биографическая справка*, [Internet:] http://lib.ru/PROZA/BOGOMOLOW/about.txt – 13 III 2011.

[179] Zob. szerzej: A. Kadykało, *Arkadij Gajdar*….

[180] Również w tekstach publicystycznych Gajdar zachęcał do wytrwałej nauki, wzmacniania dyscypliny, otoczenia jeszcze większą opieką rodzin żołnierzy walczących na froncie i do wykazywania szczególnej ostrożności w obliczu możliwego zagrożenia obecnością wroga. Zob. А. Гайдар, *Ребята! (Обращение к тимуровцам Киева и всей Украины)*, „Советская Украина" 1941, 9 августа, [Internet:] http://lib.ru/GOLIKOW/1941.txt – 8 XI 2009. Na froncie Gajdar napisał szkice wojenne. Jeden z nich – *Wojna i dzieci* (*Война и дети*) – ukazuje zaangażowanie najmłodszych w walkę z okupantem i pomoc czerwonoarmistom.

[181] Jak podała Maria Ostasz, Wanda Grodzieńska przyrównała ten utwór do *Dzieciństwa* Tołstoja, argumentując, że przedstawiało ono obyczajowość ziemiaństwa I połowy XIX w., a opowieść o Timurze – fragment z życia obywateli ZSRR podczas II wojny światowej, przy czym oba utwory pokazywały życie młodego pokolenia. Zdaniem badaczki piszącej te słowa w okresie stalinowskim, porównanie tak odległych typów dzieciństwa pozwalało uświadomić przepaść dzielącą Rosję carską i ZSRR. Grodzieńska zaznaczyła, że w obu tekstach obecny jest humanizm, jeśli jednak humanizm Tołstoja uznała za zjawisko wyjątkowe na tle epoki, implikujące negatywną ocenę stosunków w Rosji, to humanizm Gajdara miał wypływać ze społeczności, z której pisarz czerpał wzór i natchnienie. Zob. W. Grodzieńska, *Przykłady powieści dla młodzieży*, „Kuźnica" 1948, nr 8, s. 9. Podaję za: M. Ostasz, *Oblicze powojennej krytyki literatury dla dzieci i młodzieży 1945-1956*, Kraków 1999, s. 59-60.

czynienia dobrych uczynków i wysokimi walorami duchowymi[182]. Jak stwierdził Michaił Heller, krytycy radzieccy podkreślali wyjątkową wartość twórczości Gajdara, który jako pierwszy wprowadził do literatury dziecięcej pojęcie „zdrady”[183], transmitując tym samym radziecką kulturę symboliczną. W literaturze dla dzieci pisarz umocnił także obraz dziecka-ofiary (*Tajemnica wojskowa*). W utworach Gajdara pojawiają się dwa stany istnienia kraju i narodu: wojna i pokój, wzajemnie przeplatające się i zachodzące na siebie. Bohaterowie nie są przywiązani do domu, za to zawsze gotowi do zdecydowanych działań. Nawet pejzaże i wnętrza budowane są na kontraście spokoju i trwogi. W jego utworach dzieci, choć nie pozbawione wad typowych dla tego wieku, uosabiają ideał człowieka. Dziecięcy bohaterowie odznaczają się wewnętrzną dojrzałością i powagą. Ich umysły zajmują nie tylko marzenia o świetlanej przyszłości, ale także niepokój dotyczący tego, czy władza i Armia Radziecka są wystarczająco silne, w jaki sposób można pomóc swojemu krajowi, rodzinie i przyjaciołom[184].

Chęć czynnej pomocy Armii Radzieckiej została przedstawiona w bardzo popularnej opowieści o losie wiejskiego chłopca – Wani Sołncewa pt. *Syn pułku*. Utwór ukazuje jego życie w okopach, byt radzieckich żołnierzy i trudną egzystencję narodu radzieckiego w latach czterdziestych. *Syn pułku* stał się pomnikiem ku czci dzieci wojny, dotkniętych cierpieniem i stratą najbliższych osób, przekazując doświadczenia kulturowe najmłodszego pokolenia. Utwór miał uczyć, że na bohaterski czyn składa się nie tylko śmiałość i bohaterstwo, ale także żmudna praca, żelazna dyscyplina i silna wola[185]. Mikropowieść przez wiele lat była ulubioną książką najmłodszych, przedstawiającą barwny, przemawiający do nich obraz wojny i przekazując jej doświadczenie, ugruntowane w kulturze. W swej książce Katajew zestawił dziecięcą fascynację i zachwyt armią z okrucieństwem świata wojny, którego uczestnikiem stał się Wania. Pisarz ukazał, jaka powinna być postawa dorastającego obywatela, zaszczepiał w najmłodszych odbiorcach patriotyzm i miłość do ojczyzny – wartości szczególnie cenione w kręgu kultury radzieckiej. Mikropowieść nie pozostawia wątpliwości, że nawet w tak trudnym okresie radziecka ojczyzna pod przywództwem Stalina potrafiła zatroszczyć się o najmłodszych. Poprzez prezentację tego kluczowego

---

[182] Zob. И. И. Розанов, *op. cit.*, s. 159.
[183] Zob. M. Heller, *Maszyna i śrubki…*, s. 156.
[184] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 340-346.
[185] Zob. С. Баруздин, *Сын полка, о книге*, [Internet:] http://www.ladoshki.com/1756-books-книга-Сын-полка.htm – 25 IV 2010.

zagadnienia utwór pogłębiał polityczną indoktrynację dziecięcych czytelników i sprzyjał ich wrastaniu w kulturę społeczeństwa komunistycznego.

Syna pułku, małego bohatera wojny, prezentuje także opowieść *Iwan* Władimira Bogomołowa. Utwór ukazał się w 1957 roku i przyniósł autorowi dużą popularność; został przetłumaczony na kilkadziesiąt języków i miał ponad 200 wydań. Bohaterem opowieści jest 12-letni chłopiec-zwiadowca, który na tyłach wroga zdobywa cenne informacje dla wojsk radzieckich i tragicznie ginie z rąk Niemców. Przejmująca historia małego bohatera została opowiedziana niezwykle emocjonalnie, choć bez patosu. Jedynym celem Iwana jest zemsta na hitlerowcach, którzy zabili mu bliskich, a jego samego wysłali do obozu śmierci. Śmierć Iwana to okrutna strata, natomiast kierująca nim żądza zemsty pokazuje uczucia, które powinny być obce dzieciom. Naturalny i radosny świat dzieciństwa został zniszczony. Iwana, który stracił rodzinę, nie udało się ocalić dla przyszłej pokojowej egzystencji, jego świadomością zawładnęła żądza zemsty i tak silne uczucie nienawiści, które wstrząsnęło nawet dorosłymi żołnierzami. Iwan nie przypomina radosnego Wani Sołncewa, dla którego wojna to pasjonująca przygoda. Mimo swoich 12 lat, Iwan jest już wypalony wewnętrznie i ogołocony z radości egzystencji. Brak zdrobniałej formy imienia świadczy o tym, że mimo młodego wieku nie jest już dzieckiem. Dziecko przestało być dzieckiem, by w całości należeć do wojny i stać się jej ofiarą. W utworze wyraźnie zabrzmiał protest przeciwko łączeniu słów chłopiec-żołnierz, dziecko-mściciel. *Iwan* wywarł znaczący wpływ na dalszy rozwój tematu wojennego dzieciństwa.

W 1962 roku opowieść została zekranizowana przez Andrieja Tarkowskiego; film nosi tytuł *Иваново детство* (*Dzieciństwo Iwana*, w Polsce znany też pod tytułem *Dziecko wojny*) i uważany jest za arcydzieło kina antywojennego; otrzymał wiele prestiżowych nagród. Ten dramat wojenny i psychologiczny stanowi swobodną adaptację opowieści Bogomołowa. W sekwencjach snów i fantazji reżyser pokazuje zniszczenie dzieciństwa przez wojnę, traumę i nieszczęścia, jakie jej towarzyszyły. Dzięki powstałemu kontrastowi pomiędzy dołączonymi scenami onirycznymi (w których Iwan na powrót jest dzieckiem) a obrazem bestialstwa wojny, film zyskał na sile wyrazu. Tarkowski zadaje w tym filmie odwieczne pytanie, na które odpowiedzi szukał już Dostojewski: jaki jest sens cierpienia dziecka? Sam reżyser tak ocenił podjęte próby twórcze:

> В „Ивановом детстве” я пытался анализировать... состояние человека, на которого воздействует война. Если человек разрушается, то происходит нарушение логического развития, особенно когда касается психики ребенка... Он (герой фильма) сразу представился мне как характер разрушенный, сдвинутый войной со своей нормальной оси. Бесконечно много, более того – все, что свойственно возрасту Ивана, безвозвратно ушло из его жизни. А за счет всего потерянного – приобретенное, как злой дар войны, сконцентрировалось в нем и напряглось[186].

Literatura dziecięca wykorzystywała swoje możliwości oddziaływania na czytelników, wychowując w nich podziw i wdzięczność dla poświęcenia obrońców ojczyzny (opowieść *Panfiłowcy na pierwszej granicy* [*Панфиловцы на первом рубеже*, 1943] Aleksandra Beka opowiada o pierwszych dniach bitwy pod Moskwą, *Bohaterski czyn w majową noc* [*Подвиг в майскую ночь*, 1944] Ruwima Frajermana to szkic traktujący o odwadze starszego sierżanta, który dzięki żelaznej woli i opanowaniu, a pomimo ciężkich ran wykonał zadanie). Bohaterami prozy czytanej przez młode pokolenie stawali się uczestnicy słynnych bitew – obrońcy Stalingradu (szkice Wasilija Grossmana *Obrona Stalingradu* [*Оборона Сталинграда*, 1944]) i wytrwali obrońcy Leningradu (zbiór opowiadań Nikołaja Tichonowa pt. *Opowiadania leningradzkie* [*Ленинградские рассказы*, 1942]). Następnie pojawiły się utwory naświetlające bohaterstwo dzieci oraz ich pracowitość na tyłach (*Syn pułku* Walentina Katajewa). W 1944 roku ukazała się opowieść Lwa Kassila *Moi drodzy chłopcy* (*Дорогие мои мальчишки*), w której pokazany został kontrast między fizyczną postawą bohatera – Kapki, a jego cechami duchowymi: wytrwałością, hartem ducha, pracowitością. W kręgu dziecięcych lektur znalazły się także wspomnienia uczestników Wielkiej Wojny Ojczyźnianej[187]. Chętnie czytaną przez młode pokolenie była opowieść Borisa Polewoja *Opowieść o prawdziwym człowieku* (*Повесть о настоящем человеке*, 1946) – ukazująca historię autentycznego lotnika (Aleksieja Mieriesjewa), który mimo straty obu nóg, dzięki wytężonej pracy nad sobą powrócił do lotnictwa, by kontynuować walkę z hitlerowskim najeźdźcą. Utwór propagował patriotyzm, bohaterstwo, męstwo,

---

[186] „W «Dzieciństwie Iwana» próbowałem przeanalizować … stan człowieka, na którego oddziałuje wojna. Jeśli człowiek się rozsypuje, to dochodzi do naruszenia logicznego rozwoju, szczególnie gdy dotyczy to dziecięcej psychiki… On (bohater filmu) od razu wydał mi się zniszczonym charakterem, zepchniętym przez wojnę ze swojej normalnej osi. Niezwykle dużo, co więcej – wszystko, co jest charakterystyczne dla wieku Iwana, bezpowrotnie odeszło z jego życia. A w zamian tego, co stracił – to, co zyskał, jak zły dar wojny, skoncentrowało się w nim i natężyło”. Zob. *„Иваново Детство” Андрея Тарковского*, [Internet:] http://tarkovsky.su/films/ivan-childhood/ – 12 III 2011.

[187] Zob. szerzej: *Советская детская литература...*, s. 171-183.

wytrwałość i silną wolę, czyli wartości wpisane w proces wychowawczy dorastającego obywatela.

Radziecka propaganda towarzysząca[188] sławiła także męczeństwo młodych partyzantów – najsłynniejszą bohaterką-partyzantką była Zoja Kosmodiemjanska. W żywocie Zoi i jej młodszego brata Szury, autorstwa ich matki, została przedstawiona wzorcowa, szczęśliwa radziecka rodzina, w której wychowano dwoje patriotów. W postawach i zachowaniach bohaterów komponują się wartości szczególnie pożądane w warunkach prowadzonej wojny: patriotyzm, gotowość do poświęcenia życia, nienawiść do okupantów. Zoja po kursie dla pielęgniarek napisała podanie o skierowanie na front. Po pewnym czasie okazało się, że to ona była bohaterską partyzantką Tanią, która została zamordowana przez hitlerowców. Mimo tortur nikogo nie wydała i nie zdradziła żadnej informacji. Prowadzona na kaźń, zagrzewała rodaków do walki, zapewniając, że to szczęście umrzeć za swój naród. Szura także poszedł na front – by pomścić siostrę i tak jak ona, poległ na polu walki. Młodzi żołnierze wykorzystywani byli przez radziecką propagandę, stanowiąc wzorzec do naśladowania dla milionów dzieci. Za sprawą nowego mitu dokonana została idealizacja życia dzieci-bohaterów. Mit ów eksponował warunki przekraczania codziennej, niedoskonałej egzystencji, wskazywał motywację do działania i naśladowania w nadziei na zdobycie powszechnego szacunku i sprawdzenia swej wierności wobec ojczyzny. Stanowił jedną ze strategii wypreparowania pożądanej konfiguracji zachowań, przedstawiając wzór postępowania. Radzieckie dzieci uczono, że miłość do ojczyzny oznacza gotowość do przyszłych wojen, ponoszenia wyrzeczeń, a także własnej śmierci. Przekonanie to wpajały im liczne utwory (szczególnie autorstwa Gajdara, nawołujące do „przejęcia sztandaru rewolucji" i kontynuowania walki), a prowadzona od przedszkola indoktrynacja[189] miała na celu wzbudzenie w dzieciach wdzięczności względem władz za zapewnienie im wielu przywilejów, w tym możliwości bezpłatnego kształcenia się, a przez to – uczynienia dzieciństwa pełniejszym i bardziej radosnym. Zadaniem podobnych utworów było transmitowanie wzorów komunistycznego porządku

[188] Ten typ propagandy towarzyszy wydarzeniom, opisuje je, tłumaczy i interpretuje zgodnie z interesem propagandzisty. Zob. B. Dobek-Ostrowska, J. Fras, B. Ociepka, *op. cit*., s. 40.

[189] Regulamin przedszkolny z 1944 r. nakazywał „wpajać miłość do sowieckiej ojczyzny, do swojego narodu i jego wodzów, do armii sowieckiej (…)". Podaję za: M. Heller, *Maszyna i śrubki…*, s. 154. Radzieckim uczniom opowiadano o osiągnięciach armii, a za wzorzec przyszłych wojen uważane było historyczne zwycięstwo wojsk „czerwonych" nad przeważającymi siłami „białych". Skutkiem tych działań było przekonanie, że kluczem do przyszłego zwycięstwa będzie moralność i ideologiczna żarliwość. Łączono tym samym ideologię z patriotyzmem. Zob. C. Merridale, *Wojna Iwana. Armia Czerwona 1939-1945*, tłum. K. Bażyńska-Chojnacka, P. Chojnacki, Poznań 2009, s. 55-56.

aksjologicznego, swoiste ukształtowanie świadomości czytelników, wpływanie na ich system wartości i przekonań. Dzieci prezentowały wysoki stopień zgodności z obowiązującą normą kulturową, nakazującą dorastającemu pokoleniu aktywne włączenie się w obronę ojczyzny.

Podczas Wielkiej Wojny Ojczyźnianej Aleksiej Tołstoj opowiadał się za traktowaniem intelektualnych możliwości dziecka bez właściwych dla tego wieku ograniczeń. Uważał, że mimo młodego wieku dzieci są wystarczająco mądre, by zrozumieć opowieści o prawdziwych trudnościach i problemach, zwłaszcza gdy zmuszają je do tego okoliczności. Krytykował tym samym sentymentalne podejście w literaturze dla dzieci:

> Детей не отпугнешь суровостью, они не переносят только лжи. Писатель никогда не должен писать только специально для детей – спускаться до уровня понимания ребенка... Нельзя этих детей угощать специальными, якобы на уровне детского понимания написанными рассказиками о войне... нельзя лакировать войну...[190].

Jednym z podstawowych zadań literatury powojennej było mitologizowanie wojny. Głównym tematem literatury dla dzieci w tym okresie była pomoc najmłodszych w odbudowaniu kraju, zniszczonego przez wojnę, a także kontynuowanie tematu o bohaterskich obrońcach ojczyzny przed faszyzmem. Publikowano także paradokumentalne książki o bohaterach wojny: *Konstantin Zasłonow* (*Константин Заслонов*, 1950) Leontija Rakowskiego, *Aleksandr Matrosow* (*Александр Матросов*, 1951) Pawła Żurby. Wielokrotnie podnoszono temat pracy, także tej prowadzonej na tyłach frontu (Josif Likstanow, *Malec* [*Малышок*, 1948]). Patos pracy kolektywnej,

[190] „Dzieci nie odstraszysz surowością, one nie znoszą jedynie kłamstwa. Pisarz nigdy nie powinien pisać specjalnie dla dzieci – zniżać się do poziomu rozumienia dziecka… Nie wolno tych dzieci częstować specjalnymi, jakby na poziomie dziecięcego rozumienia napisanymi opowiadankami o wojnie… nie wolno upiększać wojny…”. Zob. А. Н. Толстой, *Книга для детей*, [w:] *Idem*, *Избранные сочинения в 6 т.*, т. 6, Москва 1953, s. 624. Podaję za: И. Галловей, *Значение и этапы развития темы детства в творчестве А. Н. Толстого*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье…*, s. 115. W latach 1933-1936 Tołstoj dokonał adaptacji swojej powieści *Piotr I* (*Петр I*, pisana od 1929), dostosowując ją do możliwości percepcyjnych starszych dzieci. W radzieckim opracowaniu literatury dziecięcej przekaz tej powieści został wysoko oceniony: „А. Н. Толстой смело показывает царя-варваря, который не дрогнул от того, что страна была залита кровью, так как он знал, что это кровь врагов новой жизни. (...) В Петре воплотились лучшие черты русского народа-героя, труженика, храброго воина, умного, талантливого искусника во всякой работе” („A. N. Tołstoj śmiało pokazuje cara-barbarzyńcę, który nie drgnął od tego, że kraj był zalany krwią, ponieważ wiedział, że jest to krew wrogów nowego życia. (…) W Piotrze uosobione zostały najlepsze cechy rosyjskiego narodu-bohatera, pracowitego, odważnego bojownika, mądrego, utalentowanego mistrza we wszelkiej pracy”). Zob. *Советская детская литература...*, s. 134. W 1936 r. Tołstoj dokonał także adaptacji naukowo-fantastycznej powieści *Eksperyment inżyniera Garina* (*Гиперболоид инженера Гарина*, 1927), ukazującej zestawienie świata komunizmu ze światem kapitalizmu oraz zagrożenie, jakim dla ludzkości jest faszyzm. Naukowa fantastyka miała w ujęciu Tołstoja kształcić w dzieciach ciekawość i inicjatywę.

która zmienia oblicze rzeczywistości, przekształcając przyrodę i tworząc nową jakość życia, ukazuje utwór Piotra Pawlenki *Stepowe słońce* (*Степное солнце*, 1949)[191]. Po wojnie w dalszym ciągu rozwijała się proza historyczna dla dzieci oraz gatunek powieści biograficznej[192].

2.2.1.4. PIONIER JAKO BOHATER LITERATURY DLA DZIECI

Powstanie ruchu pionierskiego przyniosło zapotrzebowanie na utwory opowiadające o życiu pionierów, kreujące wzory osobowe dla młodych leninowców. Wychowawcze oddziaływanie literatury stanowiło istotny element kształtowania rzesz pionierów. Dokonywało się ono poprzez teksty propagandowe[193] z odpowiednio wyartykułowaną problematyką. Książki pisane na zamówienie, z ideologicznym ukierunkowaniem, były wykorzystywane w pracy wychowawczej z nastolatkami, w kolektywnej pionierskiej praktyce. Utwory te ukazywały się w takich specjalistycznych wydaniach jak: „Biblioteka młodego leninowca" („Библиотека юного ленинца"), „Ku pomocy zastępowemu pionierów" („В помощь пионерскому вожатому"), „Dla tych, którzy pracują z pionierami" („Для тех, кто работает с пионерами"). Teksty przeznaczone dla pionierów można było znaleźć w najpopularniejszych czasopismach dla tej grupy docelowej: „Пионерская правда" i „Пионер". Literatura przedstawiająca środowisko pionierów charakteryzowała się dużą rozpiętością gatunkową (powieści, opowieści, opowiadania, wiersze, utwory dramatyczne, piosenki, gatunki aforystyczne) i tematyczną (bohaterstwo, kolektywność, miłość do ojczyzny, pracowitość)[194].

Autorami literatury dla pionierów byli zarówno znani pisarze (Arkadij Gajdar, Lew Kassil), jak i amatorzy, pedagodzy, twórcy pierwszych pionierskich oddziałów, zastępowi. Wiele tekstów nieprofesjonalnych twórców wywarło duży wpływ na formowanie osobowości młodych leninowców, choć utwory te były anonimowe. Z uwagi na ich szeroki zasięg (adresatem tekstów był wielomilionowy kolektyw

---

[191] Zob. szerzej: *Советская детская литература...*, s. 184-197.
[192] Zob. szerzej: *Ibidem*, s. 202-204.
[193] Ks. Andrzej Zwoliński zaznaczył, iż teksty propagandowe zaliczają się do tekstów perswazyjnych, których oddziaływanie ma na celu uzyskanie akceptacji lub przynajmniej przychylności odbiorcy dla prezentowanych sformułowań. W działaniu perswazyjnym wykorzystywane są trzy techniki oddziaływania na odbiorcę: 1. apelowanie o zajęcie określonego stanowiska i podjęcie określonego działania; 2. sugerowanie pożądanych interpretacji i ocen; 3. argumentowanie – racjonalne uzasadnianie słuszności prezentowanych poglądów. Zob. A. Zwoliński, *Słowo w relacjach społecznych*, s. 106.
[194] Zob. szerzej: С. Леонтьева, *Литература…*, s. 36-85.

pionierski), można je zaliczyć do komunikacji masowej. Teksty, oprócz tradycyjnej lektury, były także deklamowane, recytowane, inscenizowane, wykonywane w radiu i telewizji. Za ich pomocą ideologia była pośrednio przekazywana dziecięcym odbiorcom. W literaturze pionierskiej dominującą cechę stanowiło zideologizowanie tekstu, którego celem było polityczne ukształtowanie czytelników. W ten sposób literatura stawała się środkiem wychowania pionierów. Powstawanie tej dziedziny literatury było ściśle kontrolowane i wspierane przez aparat partyjny. Już podczas XIII Zjazdu Partii w 1924 roku w Rezolucji podkreślono znaczenie literatury dla dorastającego pokolenia:

> Необходимо приступить к созданию литературы для детей под тщательным контролем и руководством партии, с целью усиления в этой литературе моментов классового, интернационального трудового воспитания. В частности, развернуть дело издания пионерской литературы, привлекая к этой работе в помощь комсомолу партийные, профессиональные и советские организации[195].

Szczególną uwagę przywiązywano do książek opowiadających o pionierach, którzy swoją postawą mieli stanowić przykład dla rzesz czytelników. Jednocześnie należy zauważyć, że metodycy wyraźnie wyodrębnili literaturę dziecięcą i literaturę pionierską:

> Очень часто путают термины „пионерская” и „детская” литература. Следует дать точное объяснение каждому из этих терминов. Мы считаем, что слово „пионерская” литература определяет только ту литературу, которая обслуживает руководство пионердвижением и отдельные виды пионерской работы. Меж тем, подчас, под этим словом подразумевается вся литература, издаваемая для детей пионерского возраста. В действительности всю остальную (не руководящего характера) литературу следует отнести к „детской” литературе[196].

---

[195] „Koniecznie trzeba przystąpić do stworzenia literatury dla dzieci pod ścisłą kontrolą i kierownictwem partii w celu wzmocnienia w tej literaturze momentów klasowego, internacjonalistycznego wychowania przez pracę. W szczególności, rozwinąć sprawę wydawania literatury dla pionierów, angażując do tej pracy na pomoc Komsomołowi organizacje partyjne, zawodowe i radzieckie”. Zob. *Резолюция XIII съезда партии*, [w:] *О партийной и советской печати, радиовещании и телевидении. Сборник документов*, Москва 1972, s. 113. Podaję za: С. Леонтьева, *Литература…*, s. 7.

[196] „Często myli się terminy literatura «pionierska» i «dziecięca». Trzeba dokładnie wyjaśnić każdy z tych terminów. Uważamy, że słowo «pionierska» literatura określa tylko tę literaturę, która dotyczy kierowania ruchem pionierskim i poszczególnymi rodzajami pracy pionierskiej. Gdy tymczasem, niekiedy, pod tym słowem rozumiana jest cała literatura, wydawana dla dzieci w wieku pionierskim. W rzeczywistości całą pozostałą (nie mającą charakteru kierowniczego) literaturę trzeba odnieść do literatury «dziecięcej»”. Zob. И. Разин, *Библиография пионерской и детской книги (1919–1925)*, Москва–Ленинград 1926, s. 7. Podaję za: С. Леонтьева, *Книги нашего пионерского детства: где они сегодня?*, [Internet:] http://lit.1september.ru/article.php?ID=200701013 – 23 IV 2009.

Wydawane w masowych nakładach książki były silnym środkiem oddziaływania na rozwój osobowości dzieci. Już w latach dwudziestych pojawiły się utwory skierowane do czytelników-pionierów (np.: G. Dawidow, *Jak Murzynek Dżoj został młodym pionierem* [*Как негритёнок Джой стал юным пионером*]; A. Ryżow, *Czerwone krawaty* [*Красные галстуки*]), które jednak nie spełniły swoich celów, nie zakorzeniły się w pamięci pokoleń pionierów, ponieważ ruch pionierski był w tamtym czasie swoistą egzotyką. Często twórcami literatury dla pionierów byli dawni skauci, którzy przeszli na stronę nowej władzy, a także poeci komsomolscy. W swoich utworach przedstawiali obraz życia przykładnego pioniera, jego obowiązki i zajęcia w sposób, którzy dziś wywołuje jedynie uśmiech na twarzy czytelnika z uwagi na niski poziom artystyczny

> Щёки вымыты отлично,
> Вычищены ногти –
> Пионеру неприлично
> Иметь когти[197].

Na początku lat trzydziestych jeden z nurtów literatury dla pionierów koncentrował się na pionierskich atrybutach, wartościach ideologicznych, symbolach i rytuałach organizacji. Utwory powstające w jego obrębie były jednoznacznie światopoglądowo, przeciwstawiały „swoich" – „obcym". W tym nurcie tworzył np. Siergiej Michałkow, autor piosenki o Pawliku Morozowie (1936) i sztuki *Czerwony krawat* (*Красный галстук*, 1946). Drugi nurt literatury wraz z upływem czasu coraz rzadziej poruszał idee klasowe, koncentrując się natomiast na wartościach moralnych. Utwór Anatolija Rybakowa *Kordzik* poświęcony został pierwszym pionierom i komsomolcom. Pisarz umiejętnie połączył w nim linię pionierską z motywami przygodowymi: poszukiwaniem zatopionych statków[198].

Celem agitacyjnych tekstów skierowanych do dziecięcego odbiorcy było nakłonienie czytelnika do naśladowania stworzonego przez pisarza idealnego wizerunku pioniera. Konstruując jego postać, autor zwracał dużą uwagę na podkreślenie wierności bohatera względem partii, gotowości do dokonania wielkiego czynu, odwagi

---

[197] „Policzki dokładnie umyte, / Wyczyszczone paznokcie – / Pionierowi nie przystoi / Mieć pazury". Zob. В. Каринский, *Азбука пионера*. Podaję za: С. Леонтьева, *Книги…*.
[198] Zob. Б. Камир, *Талант и веление времени*, „Детская литература. Журнал о детской литературе и искусстве для детей" 1998, № 3, s. 90.

i przedkładania dobra wspólnego nad dobro osobiste. W utworach dla pionierów bohater często składał przysięgę dokonania wielkiego czynu. Dziecko prawidłowo wychowane w społeczeństwie radzieckim nie powinno mieć wątpliwości, czy może poświęcić swoje życie dla ojczyzny i partii. Pionierzy, bohaterowie licznych książek, często przedstawiani byli schematycznie, jako odważne, zawsze gotowe do działania, aktywne dzieci, przez co stawały się bardzo podobne do siebie. Młodzi leninowcy dokonywali bohaterskich czynów, zapobiegali katastrofom kolejowym, walczyli o zwycięstwo komunizmu. Od lat trzydziestych zaczęły się ukazywać opowieści o prawdziwych postaciach: będące zbeletryzowanymi biografiami dorosłych twórców i działaczy oraz młodych aktywistów-bohaterów (np. Pawlika Morozowa[199]). W czasopismach dla dzieci publikowano listy od czytelników, stanowiące reakcję na lekturę o nieustraszonym młodym leninowcu. Dzieci żądały uczczenia pamięci bohatera i surowej kary dla jego oprawców[200]. Oprócz opowieści o bohaterskich pionierach powstawały poświęcone im piosenki, wiersze i sztuki dramatyczne, które służyły jako pomoce metodyczne podczas zajęć w szkole oraz zebrań oddziałów pionierskich.

W opowieściach o dzieciach-bohaterach główna postać występuje zawsze pod zdrobniałym imieniem, co ma podkreślać jej dziecięcość i bliskość wobec odbiorcy-rówieśnika, a jednocześnie jeszcze bardziej uwypuklać znaczenie dokonanego czynu[201]. Bohaterski pionier nie wyróżniał się niczym szczególnym: pochodził ze zwykłej rodziny, co miało zaszczepiać w dzieciach przekonanie, iż każdy może dokonać takiego czynu, jaki stał się udziałem opisanej postaci. Biografie małych bohaterów konstruowane były według ustalonego szablonu i, jak zauważyła Leontjewa, w wielu miejscach przypominały chrześcijańską literaturę hagiograficzną (głównie w charakterystyce postaci, opisie jej wczesnego dzieciństwa i męczeńskiej śmierci)[202].

---

[199] Jak napisał Jurij Drużnikow: „Głównym zadaniem literatury radzieckiej początków lat trzydziestych było zaszczepienie w świadomości społeczeństwa stereotypów zachowań niezbędnych władzy w określonym momencie. (…) Prasa tamtych lat nazywała literaturę dziecięcą szkołą nienawiści. Nie walory artystyczne książki, lecz stopień jej dostosowania do wymogów politycznych stał się głównym kryterium oceny literatury. Pawlik Morozow był punktem odniesienia w tworzeniu bohaterów pozytywnych". Zob. J. Drużnikow, *Rosyjskie mity. Od Puszkina do Pawlika Morozowa*, tłum. F. Ociepka i M. Putrament, Warszawa 1998, s. 227.

[200] Zob. С. Леонтьева, *Литература…*, s. 96-100.

[201] S. Leontjewa podkreśliła, iż bohaterskie dzieci otrzymywały różnorodne, czasem rzadkie imiona, by się nie powtarzały i nie wprowadzały czytelnika w zakłopotanie, ponieważ bohaterów powinno się bez trudu rozróżniać. Gdy dwóch bohaterów nosiło to samo imię i nazwisko, stosowano inną formę zdrobnienia imienia, np.: słynny Pawlik Morozow i mniej znany Pawłusza Morozow. Zob. С. Леонтьева, *Пионер – всем пример*, [Internet:] http://www.strana-oz.ru/?numid=18&article=882 – 03 VIII 2008.

[202] Arkadij Niediel przywołuje opinię Kateriny Clark, która porównała socrealistyczne opowiadania o pionierach-bohaterach ze średniowiecznymi żywotami świętych. Oba rodzaje narracji charakteryzuje podział na trzy okresy: 1. przed dokonaniem wielkiego czynu, 2. okres bohaterskich czynów, 3. cudowna

Ich biografia zaczyna się od opisu szczególnych okoliczności narodzin (np. w dzień rewolucji październikowej), przechodząc następnie do opisu wczesnego dzieciństwa, kiedy zaczęły się uzewnętrzniać wyjątkowe cechy moralne bohatera (wczesna świadomość polityczna, bardzo dobre wyniki w nauce, miłość do książek, sportu, wielkie poszanowanie rodziców), które czynią go wyjątkowym w dziecięcym środowisku. Większość cech, jakimi obdarzony zostaje bohater, można znaleźć w kodeksie pionierów. Obok walorów uniwersalnych (szacunek dla rodziców) bohatera cechują walory wprowadzone przez organizację pionierską (troska o majątek kołchozu, bardzo dobre wyniki w nauce jako wkład w budowę społeczeństwa socjalistycznego, zamiłowanie do sportu). Najważniejsze cechy pioniera to: wierność ideałom radzieckim, aktywność polityczna i chęć bycia przykładem dla dorosłych i rówieśników[203]. Bohater jest charakteryzowany przy użyciu wyłącznie pozytywnych określeń, przy czym szczególną uwagę poświęcono jego pilnej nauce w szkole. Posiada niewątpliwe zdolności przywódcze, jest liderem grupy, zachęca rówieśników do naśladowania jego czynów. Cechuje go świadomość klasowa, a wielki czyn, jakiego dokonał, był możliwy dzięki wartościom zaszczepionym przez organizację pionierską. Chociaż jest tylko dzieckiem, to jego czyny wprawiają w podziw także dorosłych. Motywacją zachowania bohatera jest aktywne uczestnictwo w budowie komunistycznego społeczeństwa. Na drodze ku pomyślnemu zakończeniu tej budowy stają wrogowie, na których należy donieść odpowiednim organom, a także samemu prowadzić z nimi walkę. Dziecięce otoczenie bohatera często jest przedstawiane krytycznie ze względu na wady i niedojrzałość polityczną rówieśników głównej postaci. Taka konstrukcja bohaterów ma przekonać czytelnika, że to główny bohater jest tą postacią, z którą należy się utożsamić i którą warto naśladować[204].

Przed dokonaniem wielkiego czynu bohater jest wystawiany na próby, mające udowodnić, iż jest on prawdziwym pionierem, sumiennie przestrzegającym kodeksu

---

śmierć męczeńska. Obok podobieństw należy także zwrócić uwagę na istotne różnice: czyny świętego zbliżały rzeczywistość świata świeckich do transcendencji, ich sens polegał na stanowieniu wsparcia duchowego i pomocy tym, którzy utracili nadzieję, zbłądzili, znajdowali się w rozpaczy. Zamierzeniem czynu komunistycznego bohatera było natomiast zniszczenie rzeczywistości transcendentnej. Zob. K. Clark, *Socialist Realism With Shores: The Conventions for the Positive Hero*, [w:] *Socialist Realism Without Shores*, ed. T. Lahusen, E. Dobrenko, Durham 1997, s. 28. Podaję za: А. Недель, *op. cit.*

[203] Zob. С. Леонтьева, *Литература…*, s. 104-108. Siergiej Michałkow uważał, że to na książkach przeznaczonych dla młodszego wieku szkolnego została wychowana najmłodsza ze znanych w historii bohaterek – Wiera Iwanowa, która podczas wojny wsławiła się bohaterskimi czynami. Najbardziej wyrazistym przykładem oddziaływania literatury na życie codzienne była opowieść Arkadija Gajdara o Timurze. Zob. С. Михалков, *О литературе*, Москва 1986, s. 28-29.

[204] Zob. С. Леонтьева, *Пионер…*

pionierów, dobrze wykonującym swoje obowiązki i godnym noszenia czerwonego krawata. Krawatowi poświęcono szczególną uwagę, gdyż jest on uważany za główny znak przynależności do organizacji pionierów. Bohater nosi krawat przez cały czas, co symbolizuje jego pełne oddanie dla spraw organizacji pionierskiej i gotowość, by w każdej chwili dokonać wielkiego czynu. Największym grzechem pioniera było nienoszenie krawata, do czego czasem namawiali go rodzice. Pionier mógł zdjąć krawat, gdy uznał, iż jego działania nie były wystarczające, w związku z czym nie był godny noszenia tego symbolu. Ponadto, w systemie wychowania komunistycznego pionierski krawat zamieniał krzyż noszony na szyi[205]. Próby, przez jakie musiał przejść pionier, polegały na uratowaniu tonącego dziecka, zapobieżeniu wykolejeniu pociągu, itp. Tym samym, system wychowawczy nakłaniał odbiorców do czujności każdego dnia[206].

Największy czyn bohatera nieodłącznie wiąże się z konfrontacją z ideowym przeciwnikiem[207], opisem mąk i tortur, jakim był poddany przez wrogów klasowych, kułaków, faszystów, szpiegów, które jednak bohatersko wytrzymuje. Śmierć młodego bohatera zostaje szczegółowo opisana. Cele wychowawcze zamieszczenia takiego opisu polegały nie tylko na tym, by przestraszyć czytelnika, ale by jednocześnie wzbudzić w nim wielki szacunek wobec czynu bohatera i założyć fundamenty pod budowę jego kultu[208]. Opisy męczeńskiej śmierci obfitowały w naturalistyczne szczegóły, co mogło

---

[205] W balladzie Eduarda Bagrickiego *Śmierć pionierki* (*Смерть пионерки*, 1932) główna bohaterka przed śmiercią kategorycznie odrzuca propozycję matki, proszącej ją o założenie krzyżyka. Zamiast tego dziewczynka wypowiada pionierską odezwę: „Zawsze gotowa!” („Я всегда готова!”). Jest to poetycki obraz symbolicznego zastąpienia wychowania religijnego – partyjnym. Wiersze dla pionierów często podkreślają symbolikę czerwonego krawata, który należy nosić z dumą, ponieważ symbolizuje nieśmiertelną chwałę. Ponadto jego kolor jest tożsamy z barwą sztandaru, która symbolizuje krew bojowników o idee komunizmu. Zob. szerzej: С. Г. Леонтьева, *Поэзия пионерских праздников*, [Internet:] http://www.ruthenia.ru/folklore/leontieva4.htm – 02 X 2008; *Eadem*, *Литература…*, s. 175-178. W wieku 10 lat oktiabrionok zamieniał znaczek z wizerunkiem dziecięcego Lenina na pionierski krawat. Wstąpienie w poczet pionierów poprzedzał miesięczny kurs przygotowawczy, podczas którego dzieci uczyły się na pamięć przysięgi i wiązania krawata we właściwy węzeł. Dla świeżo upieczonych pionierów krawat był przedmiotem dumy, codziennie go prasowali i dbali o niego, a jego stan kontrolowali zastępowi. W wielu szkołach obecność krawata na szyi ucznia była warunkiem wpuszczenia go na lekcje. Zgubienie krawata uważano za wielką hańbę. Im starszy był pionier, tym mniejszą uwagę udzielał krawatowi, który często był brudny, wymięty, czasem nawet porysowany piórem. Zob. *Пионерский галстук*, [Internet:] http://www.76-82.ru/school_pioneer/283.html – 20 IX 2010; hasło: *Пионерский галстук*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 367-368

[206] Zob. С. Леонтьева, *Пионер…*

[207] Kulminacyjnym momentem opisu bohaterskiego pioniera jest konfrontacja z ideowym antagonistą. Leontjewa wyodrębniła sześć typów konfrontacji w obrębie poruszanych wątków. Historia Pawlika Morozowa cechowała się następującym przebiegiem wydarzeń: konfrontacja bohatera z antagonistą, starcie przeciwników, usunięcie wroga, które pociąga za sobą zemstę wroga i śmierć bohatera, a następnie zemstę sprzymierzeńców bohatera, uwieńczoną usunięciem wroga i zwycięstwem. Zob. С. Леонтьева, *Литература…*, s. 118-129.

[208] Zob. *Eadem*, *Литература…*, s. 104-116; *Eadem*, *Пионер…*.

wywrzeć wstrząs na dziecięcej psychice, ale także zapewniało najmłodszym lekturę strasznych historii. Dużo miejsca poświęcono scharakteryzowaniu zabójców i opisaniu bohaterskiego zachowania pioniera. Pionierska martyrologia była bardzo rozwinięta, eksponowała nawet sadystyczne opisy tortur. Jednocześnie stanowiła ona ważną składową kultury pionierskiej, a jej zadaniem było wychowawcze oddziaływanie na czytelników poprzez pobudzane emocje: „Słownictwo oraz formy i sposób przekazu, jeśli odpowiednio dobrane, tzn. tak, aby wywoływały emocje, zyskują wartość czynnika emocjonalnego – stają się środkiem emocjonalnym”[209]. Powtarzanie tych samych motywów, nadmierne uogólnianie charakterów bohaterów, wyolbrzymianie ich czynów, mitologizowanie ich postaci – to tylko niektóre techniki propagandowe stosowane przez radzieckich twórców.

Jedną z najbardziej popularnych prozatorskich opowieści o bohaterskim pionierze jest utwór Lwa Kassila i Maksa Polanowskiego *Ulica młodszego syna* (*Улица младшего сына*, 1949). Autorzy otrzymali za nią Nagrodę Stalinowską. Opowieść została zekranizowana[210]. Opowiada ona o Wołodii Dubininie (1928-1942), bohaterskim zwiadowcy w krymskim oddziale partyzanckim, który zginął podczas rozminowywania kamieniołomu. Powagę, z jaką nastoletni bohater podchodził do swoich obowiązków, ilustruje fragment, gdy Wołodia, niezadowolony ze swoich działań czy spraw, których nie doprowadził do końca, ściągnął krawat, co stanowiło dla niego największą karę. Była to pierwsza opowieść o bohaterskim pionierze, która pociągnęła za sobą liczne utwory, tematem których zostawali młodzi obrońcy ojczyzny. Najlepsze utwory prezentujące środowisko pionierskie należą do klasyki radzieckiej literatury dla dzieci. Ich autorami są Arkadij Gajdar, Lew Kassil, Władisław Krapiwin i inni. Utwory Gajdara drukowano w czołowych pionierskich wydaniach: „Пионерская правда”, „Ленинские искры”, „Пионер”. Oprócz utworów pisarz publikował także propagandowe apele do pionierów. Aktywiści ruchu mieli możliwość bezpośredniego kontaktu z pisarzem, gdy w 1931 roku odwiedził Artek. Gajdar zajmuje jedno z najważniejszych miejsc w panteonie dziecięcych pisarzy i prawdopodobnie najważniejsze – jako twórca literatury dla pionierów[211]. Jego opowieść *Los dobosza*

[209] S. Kwiatkowski, *Psychologia kłamstwa. Motywy, strategie, narzędzia*, Taszów 2006, s. 156-157.

[210] Bohaterskim pionierom poświęcono wiele filmów, m.in.: *To było w Donbasie* (*Это было в Донбассе*, reż. Leonid Łukow, 1945 – o młodych obrońcach Donbasu podczas wojny), *Piątka odważnych* (*Пятерка отважных*, reż. Leonid Martyniuk, 1970 – o odważnych czynach młodych partyzantów na Białorusi), *W tamto dalekie lato* (*В то далекое лето*, reż. Nikołaj Lebiediew, 1974 – o bohaterstwie leningradzkiej partyzantki).

[211] Zob. С. Леонтьева, *Книги…*.

(*Судьба барабанщика*, 1939) stała się wzorcowym utworem na temat konfrontacji pioniera ze szpiegiem. Motyw ten był bardzo często poruszany w literaturze dla pionierów w drugiej połowie lat trzydziestych. Sposobem walki ze szpiegiem było powiadomienie władz lub samodzielne zatrzymanie wroga[212].

Propaganda w tak natrętny sposób przypominała o bohaterskich czynach pionierów (poprzez teksty w podręcznikach, liczne wiersze, opowiadania, plakaty), że ich nazwiska wywoływały niechęć w dziecięcych odbiorcach[213]. Przejawiało się to układaniem żartów i wierszy na temat bohaterskich czynów pionierów, parodiowaniem ich „żywotów", przeróbkami istniejących utworów poświęconych tym postaciom. Tym samym umniejszano i wyśmiewano kult pionierów. Najczęściej parodiowany był (i dalej jest) Pawlik Morozow, a najczęstszymi motywami pojawiającymi się w tych gatunkach były zdrada i ojcobójstwo:

> На полу лежит мальчишка
> Весь от крови розовый.
> Это папа с ним играл
> В Павлика Морозова[214].

Radosny aspekt życia pionierów – wakacje spędzane w obozie pionierskim – przedstawia socrealistyczna opowieść *Lato nad Kamą* (*Яснокамское лето*, 1951) Jewgienija Piermiaka. Utwór opiewa szczęśliwe dzieciństwo w najlepszym kraju świata, skontrastowane z pozbawionym uroku dzieciństwem w krajach kapitalistycznych[215]. Wielokrotnie podkreślono, że w pracy grupowej tkwi siła, dzięki której można urzeczywistnić nawet najbardziej śmiałe plany:

---

212 Zob. *Eadem*, *Литература…* s. 125.

213 Należy zaznaczyć, że cechą totalitarnego systemu propagandowego jest centralne sterowanie propagandą, z którego wynika całkowity brak pluralizmu poglądów i opinii. Zob. B. Dobek-Ostrowska, J. Fras, B. Ociepka, *op. cit.*, s. 55.

214 „Na podłodze leży chłopczyk / Cały od krwi różowy. / To tata się z nim bawił / W Pawlika Morozowa". Ten czterowiersz należy do tzw. gatunku „sadystycznych wierszyków". Podaję za: *Eadem*, *Литература…*, s. 139. Wierszyki te stanowią jeden z głównych gatunków współczesnego folkloru szkolnego. Zostały przeniesione ze środowiska dorosłych do przestrzeni dziecięcej pod koniec lat siedemdziesiątych jako alternatywny folklor epoki późnoradzieckiej. Stanowiły część folkloru zarówno dzieci, jak i dorosłych, charakteryzując się czarnym humorem, groteskowymi obrazami, polemiką i parodiowaniem oficjalnych mitów (np. mitu o szczęśliwym radzieckim dzieciństwie). Były więc parodią obowiązującej kultury. Zob. M. Лурье, *Садистский стишок в контексте городской фольклорной традиции: детское и взрослое, общее и специфическое*, „Антропологический форум" 2007, № 6, s. 287-309, [Internet:] http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/006/06_07_lurie_k.pdf – 02 II 2012.

215 Autorami zbioru opowiadań (*Twoi rówieśnicy* [*Твои ровесники*, 1952]) o ciężkim losie proletariackich dzieci w Ameryce, Anglii i Korei Południowej byli Nikołaj i Gleb Komarowscy.

> (…) pionier jest silny dzięki swemu ogniwu, ogniwo – dzięki swemu zastępowi, zastęp silny jest dzięki drużynie, a drużyna – dzięki wielomilionowemu ruchowi pionierskiemu. By w przyszłości zostać dobrym obywatelem i patriotą, musimy pracę nad sobą rozpocząć już teraz – na ławie szkolnej, w zastępie pionierskim, podczas nauki i zabawy, na polowaniu i przy łowieniu ryb, podczas budowy plecionych domków, w marszu pionierskim. Pamiętajcie, każdy dzień naszego dzieciństwa przygotowuje nas do wielkich zadań życia. Nic nie mija bez śladu[216].

Opowieść podkreśla troskę szkoły i organizacji pionierskiej o właściwe zorganizowanie dzieciom letniego wypoczynku. Zaakcentowane zostało znaczenie przyjaźni między uczniem a nauczycielem, pionierem a przewodnikiem, dzięki czemu możliwe staje się poznanie przez opiekuna pragnień swoich podopiecznych i zbadanie tajników dziecięcej duszy. W książce obecne są pouczenia, iż nie można oszukiwać, ukrywać swoich planów przed kolektywem oraz że każdemu warto dać drugą szansę. Mimo popełnianych błędów, ważne jest podążanie właściwą drogą. Była więc to opowieść tworzona pod silnym ukierunkowaniem ideowym[217].

Do tworzenia literatury dla pionierów nawoływał w 1931 roku Maksim Gorki, nazywając ich niezwykle interesującym narodem oraz podkreślając dojrzałość i przydatność państwu tej grupy społecznej. Gorki korespondował także z pionierami, udzielając im wskazówek dotyczących tworzenia literatury[218].

2.2.1.5. PROBLEM *BEZPRIZORNOSTI* W LITERATURZE DLA DZIECI

Literatura dla dzieci poruszała także aktualne wydarzenia i problemy, w tym – temat bezdomnych dzieci, który podejmowany był już w prozie przedrewolucyjnej[219].

---

[216] J. Piermiak, *Lato nad Kamą*, tłum. L. Duninowska, Warszawa 1955, s. 136-137.

[217] Utwór prezentuje także różne metody pracy z pionierami, wskazując, że codziennie są opracowywane nowe, lepsze metody i to, co wydawało się dobre dziś, jutro nie będzie już nikogo zadowalać. W związku z tym, należy ciągle doskonalić metody wychowawcze oraz być gotowym zaakceptować nowatorskie pomysły. Lepiej jest kroczyć naprzód, nawet jeśli popełniane będą pomyłki, niż nic nie robić i bezproduktywnie tkwić w miejscu. Każdy dzień spędzony w obozie musi być ciekawy i urozmaicony, nie można przez cały czas koncentrować się tylko na jednym zajęciu. Książka przeznaczona była przede wszystkim dla wychowawców i przewodników drużyn. Jej przesłanie zawierało się w zachęcaniu do śmiałych poszukiwań „nowego", którym było „wnikliwe docieranie do bujnych i różnorodnych pragnień i zainteresowań dzieci oraz zapewnienie możliwości swobodnego ich rozwijania w porywającej zabawie przy równoczesnym głębokim kierownictwie ideowym". Zob. *Ibidem*, s. 270.

[218] Zob. *Горький о детской литературе…*, s. 87, 177-181 i 220-223.

[219] Zaniepokojenie losem bezdomnych dzieci wyraźnie widoczne jest w twórczości Fiodora Dostojewskiego (opowiadanie *Chłopczyk z rączką* [*Мальчик с ручкой*], opowiadanie świąteczne *Chłopczyk na gwiazdce u Pana Jezusa* [*Мальчик у Христа на ёлке*], fragment *Dziennika pisarza – Kolonia nieletnich przestępców* (*Дневник писателя – Колония малолетних преступников*). Zob. szerzej mój artykuł: A. Вроньска, *Святочный рассказ «Мальчик у Христа на елке» как*

O *bezprizornych* na przełomie XIX i XX wieku opowiada liryczna opowieść Aleksieja Swirskiego pt. *Rudzielec. Przygody małego włóczęgi* (*Рыжик. Приключения маленького бродяги*, 1901). Ukazuje ona nędzne życie dołów społecznych w czasach carskiej Rosji, które pisarz poznał bardzo dobrze: po stracie rodziców od 12. roku życia przez niemal 15 lat wałęsał się po kraju i wielokrotnie trafiał do więzienia za analfabetyzm i brak paszportu[220]. Tytułowy bohater, przygarnięty przez biedną rodzinę po śmierci matki, w poszukiwaniu lepszego, ciekawszego życia wyrusza w drogę „ku szczęściu". Przemierza Ukrainę, dociera do obu rosyjskich stolic i nad bałtycką granicę. Pociąga go nieobjęta dal, bezgraniczna przestrzeń, która obiecuje nowe przygody i wabi go do siebie: „Стоило ему только взглянуть на далекий, светлый горизонт, как у него сейчас же являлось желание бросить все и уйти куда глаза глядят"[221]. Nieraz grozi mu śmierć głodowa, chłopiec stale obawia się aresztowania z powodu nieposiadania paszportu, ryzykuje życie podczas nielegalnej jazdy pociągiem, trzymając się wagonu. Plany i marzenia dotyczące kolejnych etapów podróży ustępują miejsca strachowi, smutkowi i poczuciu odrzucenia, z jakimi powszechnie się spotyka. W tułaczkę, tę trudną „szkołę życia", wpisana jest także tęsknota za domem; trudności losu, z jakimi zmuszony jest się zmierzyć, konieczność ciągłej walki z życiem sprawiają, że czuje się osamotniony, porzucony i nikomu niepotrzebny:

> Рыжик понимал и чувствовал, что он всеми покинут, что он оставлен на произвол судьбы, и это главным образом угнетало, мучило и доводило мальчика до отчаяния. Как бездомный, выброшенный на улицу щенок пристает ко всякому прохожему, так и Санька готов был пойти за кем угодно, чтобы только не быть одному[222].

Autobiograficzna opowieść[223] Swirskiego pozbawia *bezprizornost'* nimbu romantyki i fascynacji przygodą, z jakimi często łączono to zjawisko; przeciwnie

---

предостережение перед проблемой беспризорности, [w:] *Problemy kultury w twórczości Fiodora Dostojewskiego*, Kraków 2011 (w druku).

[220] Zob. *8 октября 1865 года родился Алексей Иванович Свирский*, [Internet:] http://www.ruscenter.ru/405.html – 05 VII 2011.

[221] „Wystarczyło, by tylko spojrzał na daleki, jasny horyzont i od razu pojawiało się w nim pragnienie, by rzucić wszystko i odejść, gdzie oczy poniosą". Zob. А. Свирский, *Рыжик*, часть вторая, *XV. За счастьем*, Минск 1984, [Internet:] http://lib.ru/RUSSLIT/SWIRSKIJ_A/ryzhik.txt – 05 VII 2011.

[222] „Rudzielec rozumiał i czuł, że został przez wszystkich opuszczony, pozostawiony na pastwę losu i głównie to go gnębiło, męczyło i prowadziło chłopca do rozpaczy. Jak bezdomny, wyrzucony na ulicę szczeniak przyczepia się do każdego przechodnia, tak i Sańka gotów był pójść obojętnie za kim, aby tylko nie być samemu". Zob. *Ibidem*, *II. Дедушка*. Opowiadania i szkice z życia małych *bezprizornych* pisarz zebrał w zbiorze pt. *Nieszczęśliwe dzieci* (*Несчастные дети*, 1897).

[223] Innym utworem autobiograficznym traktującym o niełatwym losie *bezprizornego*, choć odnoszącym się do znacznie późniejszego okresu historycznego, jest dylogia Władimira Maksimowa (1930-1995) *Pożegnanie znikąd* (*Прощание из ниоткуда*, 1974-1982). Po osadzeniu w więzieniu ojca, uznanego za

– pokazuje zagrożenia i niebezpieczeństwa czyhające na dnie społecznym. Historia chłopca miała dowieść, że wolność i możliwość decydowania o sobie dają jedynie pozorne szczęście, a w tułaczkę wpisana jest niepewność jutra, głód i zagrożenie ze strony środowisk kryminalnych.

Na temacie głodu skoncentrował się Aleksandr Niewierow (*Taszkient – miasto chleba* [*Ташкент – город хлебный*, 1923]). Utwór stanowi małą epopeję i pomnik literacki *bezprizornych*. O trudnym życiu młodych przestępców w owładniętym głodem kraju opowiada książka Wasilija Kufajewa *Młodzi przestępcy* (*Юные правонарушители*). Autor ukazał, jak łatwo można było zejść na złą drogę: niewłaściwe, zdegenerowane towarzystwo w domach noclegowych dla dzieci prowadziło do podatności na najgorsze wpływy, co skutkowało wypełnianiem rozkazów starszych – sprzedażą kradzionych rzeczy czy żebraniem. Literatura w latach dwudziestych i trzydziestych była ściśle powiązana z tematem bezdomnych dzieci i kwestiami penitencjarnymi oraz możliwościami reedukacji „dzieci ulicy”[224].

Zainteresowanie subkulturą *bezprizornych* wśród dorastającego pokolenia wzmagały liczne publikacje przedstawiające to środowisko, także autorstwa pisarzy zagranicznych, którzy prezentowali w swoich tekstach bohaterów podobnych do rosyjskich bezdomnych (*Książę i żebrak* [*The Prince and the Pauper*, 1882] Marka Twaina). Książki te cieszyły się dużą poczytnością, ponieważ ukazywały różnorodność życia, samodzielność w wyborze działań, możliwość wykazania inicjatywy. Po rewolucji ten abstrakcyjny obraz, znany dotąd z książek, stał się dla wielu rzeczywistością. Makarenko zdecydowanie krytykował obraz bezdomnych w literaturze, zarzucając autorom brak wykształcenia pedagogicznego oraz to, że przedstawiają ich jako „arcybandytów” i „bandziorów” rozmawiających złodziejskim żargonem, co, w ich przekonaniu, miało uczynić z nich bohaterów. W opinii Makarenki był to zafałszowany obraz bezdomnych, nie oparty na żadnych podstawach[225].

Z kolei Nadieżda Krupska uważała, że literatura adresowana do *bezprizornych* powinna być dla nich wystarczająco atrakcyjna i zachęcać do lektury, proponując wyraziste opisy obcych krajów (jako propozycje podawała utwory Jacka Londona

---

trockistę, Władimir został *bezprizornym*, wychowywał się w domach dziecka i koloniach dla nieletnich przestępców, z których kilkakrotnie uciekał. Do grona twórców, którzy jako jedni z pierwszych ukazali problem bezdomnych dzieci, należał Siergiej Jesienin. Poeta poświęcił im wiersze *Papierosiarze* (*Папиросники*), *Ruś bezdomna* (*Русь бесприютная*).

[224] Zob. E. Dobrenko, *„The Entire Real World of Children”: The School Tale and “Our Happy Childhood”*, trans. J. Meredig, “The Slavic and East European Journal” 2005, Vol. 49, № 2, s. 230-234, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/20058261 – 14 XI 2009.

[225] Zob. A. S. Makarenko, *Literatura piękna o wychowaniu dzieci*, [w:] *Idem*, *Dzieła…*, s. 360.

i Julesa Verne'a). Twierdziła, że dla tej grupy odbiorców interesujące mogą być opisy walki z przyrodą, z innymi ludźmi, opowieści o wojnie czy walce rewolucyjnej. Krupska była przeciwniczką „sentymentalnego fałszu" w utworach. Lektura miała być według niej sposobem na pobudzenie w „dzieciach ulicy" dążenia do zmiany dotychczasowego stylu życia: „Надо дать такое, что показало бы им, как много интересного в жизни, надо заставить их почувствовать убогость своей жизни, пробудить желание вырваться из нее" [226].

Rozważając stosunek społeczeństwa radzieckiego do opisywanego środowiska, Makarenko z dumą podkreślał: „отношение нашего общества к преступнику и беспризорнику ярко отличается от отношения буржуазного общества"[227]. Ta różnica miała zdaniem pedagoga stać się ważnym tematem literatury. Postulat Makarenki był realizowany, o czym świadczą liczne teksty literatury pięknej poruszające tę kwestię. Ich zadaniem było przedstawienie środowiska bezdomnych dzieci oraz możliwości i sposobów ich socjalizacji. W połowie lat dwudziestych powstało także wiele utworów poświęconych nieletnim przestępcom (np. *Droga do szczęśliwej krainy* [*Путь в счастливую страну*, 1926] i *Swój* [*Свой*. 1927] A. Kożewnikowa; *Ich życie* [*Их жизнь*. 1927] P. Jakowlewa). Często spotykały się one jednak ze zdecydowaną krytyką pedagoga ze względu na przedstawianie w nich romantycznej wizji życia małego włóczęgi zamiast propagowania idei pedagogicznych. Sprzyjało temu prezentowanie praw i obyczajów rządzących światem przestępczym, opisów przygotowań do kradzieży i samego przestępstwa, a także przedstawianie pokus generowanych przez duże miasto. Przywoływanym w utworach wytłumaczeniem powodów ucieczki nieletniego z domu dziecka był wpływ ulicy na małego włóczęgę lub zła postawa kierownika sierocińca[228].

Zgodna z zaleceniami Makarenki była natomiast konstrukcja świata przedstawionego w utworach Lidii Siejfulliny. Pisarka bardzo dobrze znała problemy środowiska *bezprizornych*, ponieważ stykała się z nimi na co dzień, pracując w oddziale oświaty ludowej. O ich losach opowiada popularna opowieść z 1922 roku pt. *Gwałciciele prawa* [*Правонарушители*]. Siejfullina nakreśliła barwny obraz trudnych

---

[226] „Trzeba dać coś takiego, co pokazałoby im, jak wiele jest interesującego w życiu, trzeba zmusić ich, by poczuli ubóstwo swojego życia, wzbudzić pragnienie wyrwania się z niego". Zob. Н. К. Крупская, *По поводу статьи „Литературные вкусы беспризорных"*, [w:] *Eadem*, *Собрание сочинений*, Москва 1959, [Internet:] http://www.detskiysad.ru/ped/ped321.html – 05.07.2011.
[227] „Stosunek naszego społeczeństwa do przestępcy i bezprizornego wyraźnie odróżnia się od stosunku społeczeństwa burżuazyjnego". Zob. А. Макаренко, *Собрание сочинений*, т. VIII, Москва 1958, s. 202. Podaję za: Е. Путилова, *О творчестве А. П. Гайдара*, Ленинград 1960, s. 43.
[228] Zob. Е. Путилова, *op. cit.*, s. 43-44.

i głodnych pierwszych lat porewolucyjnej Rosji, w której toczą się losy *bezprizornego* Griszki Pieskowa i wychowawcy kolonii Martynowa. Opowieść pokazuje kształtowanie się dziecięcego kolektywu; zawiera także wyraźne elementy propagandowe. Gdy Griszka prosi o jałmużnę i słyszy radę, by prosił u komisarzy, którzy przyczynili się do zwiększenia skali zjawiska bezdomnych dzieci, butnie odpowiada: „Дак нешто нас комиссары развели? Отцы да матерья. А к им подбросили”[229].

Jedną z najsłynniejszych opowieści o środowisku *bezprizornych* jest *Republika Szkid* (*Республика Шкид*) z 1927 roku autorstwa Leonida Pantielejewa i Grigorija Biełych (oparta na autobiograficznych faktach z życia autorów – wychowanków szkoły[230]). Utwór rozsławił szkołę-internat dla trudnych dzieci, nieletnich złodziei i przestępców („Szkid” to skrót od pełnej nazwy szkoły: Школа социально-трудового воспитания имени Достоевского [Szkoła Społecznego Wychowania przez Pracę im. Dostojewskiego; na jej czele stanął Wiktor Soroka-Rosinskij), którzy zostali skierowani do niej w trudnych latach rewolucji i wojny domowej, często zdążywszy wcześniej trafić do więzienia. Jej główny temat to relacje między wychowawcami a wychowankami, przyzwyczajonymi dotąd do niczym nieograniczonej wolności, wzajemne „próby sił”. Samuił Marszak, pisząc o trudnym charakterze wychowanków

[229] „Czyżby to komisarze nas rozplenili? Ojcowie i matki. A do nich podrzucili”. Zob. Л. Сейфуллина, *Правонарушители*, [Internet:] http://www.e-reading.org.ua/bookreader.php/51158/Seiifullina_-_Pravonarushiteli.html – 08 VII 2011. Temat powstawania kolektywu bezdomnych dzieci, którym udało się rozstać z ulicznym życiem, przedstawia również opowieść Aleksieja Kożewnikowa *Bezprizorna komuna* (*Беспризорная коммуна*). Natomiast w utworach *Dadaj* (*Дадай*) i *Diemid Szapkin* (*Демид Шапкин*) Kożewnikow pokazał proces przekształcania się *bezprizornego* w porządnego młodego obywatela, dla którego wartością staje się uczciwe życie i praca. Zob. Е. Путилова, *op. cit.*, s. 44-45.

[230] Po latach Leonid Pantielejew z nostalgią i wdzięcznością wspominał tę szkołę i jej dyrektora, którego zasługi porównywano do zasług Makarenki: „Чем же она так дорога моей памяти, эта школа? А тем прежде всего, что в ней, в этой закрытой школе с полутюремным режимом, я получил путевку в жизнь, в ее стенах я научился работать над книгой и над собой и там же я впервые по-настоящему приобщился к литературе, к искусству. Недаром С. Я. Маршак в одной из своих статей сравнил нашу беспризорную шкидскую республику с Царскосельским пушкинским лицеем”. („Przez co jest ona tak droga mojej pamięci, ta szkoła? A przede wszystkim przez to, że w niej, w tej zamkniętej szkole z półwięziennym reżimem dostałem przepustkę do życia, w jej ścianach nauczyłem się pracować nad książką i nad sobą i tam też po raz pierwszy naprawdę przybliżyłem się do literatury, do sztuki. Nie na próżno S. J. Marszak w jednym ze swoich artykułów porównał naszą bezprizorną szkidowską republikę do carskosielskiego liceum puszkinowskiego”). Zob. А. И. Пантелеев, *Разговор с читателем. Только в Шкиду!*, [w:] *Idem*, *Собрание сочинений в четырех томах*, т. 3, Ленинград 1984, [Internet:] http://lib.misto.kiev.ua/RUSSLIT/PANTELEEW/statii.txt – 06 VII 2011. Podczas powstawania książki Biełych miał 19 lat, a Pantielejew – 17. Autorzy napisali także *SzKiDowskie opowiadania* (*ШКиДские рассказы*), traktujące o życiu w Szkole im. Dostojewskiego. Swoistą odpowiedzią, wyzwaniem rzuconym opowieści Biełycha i Pantielejewa była książka *Ostatnie Gimnazjum* (*Последняя Гимназия*) autorstwa Pawła Olchowskiego i Konstantina Jewstafiewa. Ich opowieść uważana jest za swojego rodzaju kontynuację historii słynnej szkoły, choć wiele w niej krytyki placówki, a nawet – co po latach przyznali autorzy tej niezbyt popularnej książki – elementów oszczerczych rzuconych pod adresem dyrektora. Zob. *Читаем «Последнюю гимназию»*, [Internet:] http://www.respublika-shkid.ru/book/read_last_gymnasy/ – 06 VII 2011.

„Szkidy" i ich emocjonalnej chwiejności, tłumaczy te cechy trudnymi doświadczeniami, przez jakie przeszli we wczesnym stadium życia:

> На первый взгляд, герои Шкиды – бывалые ребята, прошедшие сквозь огонь, воду и медные трубы, отчаянные парни с воровскими повадками и блатными кличками (…). Но стоит немного пристальнее вглядеться в юных обитателей Шкиды, как под лихими бандитскими кличками вы обнаружите искалеченных жизнью, изморенных долгим недоеданием, истеричных подростков, по нервам которых всей тяжестью прокатились годы войны, блокады, разрухи[231].

Jednak stopniowo ich zachowanie i podejście do życia zaczynają się zmieniać – zwalczane są choroby społeczne, które w chłopcach zaszczepiła ulica i świat kryminalny. Spekulacje, kradzieże, tworzenie sfery wpływów zostają z czasem wyeliminowane, chłopcy wydają gazetkę, a po nocach zajmują się samokształceniem politycznym (w szkole typu karnego nie można było zorganizować komórki Komsomołu). Umiejętności pedagogiczne dyrektora – Wiktora Soroki-Rosinskiego, wprowadzenie samorządu, kroniki występków wychowanków, ale także zaufanie, jakim pedagog obdarzył chłopców, nauczyły ich męskiej godności. Chuligani i złodzieje kieszonkowi przekształcili się w ludzi, dla których przyjaźń, sumienie, honor to nie puste słowa, ale kierunkowskazy w nowym życiu, w którym udało im się znaleźć zawód i na zawsze skończyć z przestępczą drogą – wszyscy natomiast zostali komsomolcami i aktywistami. W 1966 roku ta ciesząca się ogromną popularnością opowieść została zekranizowana przez Giennadija Połokę[232].

---

[231] „Pierwsze wrażenie jest takie, że bohaterowie Szkidy – to obyte chłopaki, które przeszły przez ogień, wodę i miedziane trąby, zuchwali chłopcy ze złodziejskimi zwyczajami i więziennymi przezwiskami (…). Ale wystarczy trochę uważniej wpatrzyć się w młodych mieszkańców Szkidy, jak pod ich dziarskimi bandyckimi przezwiskami ujrzycie okaleczonych przez życie, wyczerpanych przez długie niedojadanie, histerycznych nastolatków, po nerwach których całym ciężarem przetoczyły się lata wojny, blokady, ruiny". Zob. С. Маршак, *Об этой книге*, [w:] Г. Белых, А. Пантелеев, *Республика ШКИД*, [Internet:] http://lib.ru/RUSSLIT/PANTELEEW/respublikashkid.txt – 06 VII 2011.

[232] Pantielejew podał, że w ciągu 40 lat nakład opowieści przewyższył milion egzemplarzy, a w ciągu jednego miesiąca film obejrzało aż 17 milionów widzów. Zob. А. И. Пантелеев, *Разговор с читателем. Где вы, герои „Республики Шкид"?*, [w:] *Idem*, *Собрание…*. Pantielejew jest także autorem opowieści *Zegar* (*Часы*, 1928), w której poruszył temat wychowania *bezprizornego* siłami kolektywu. Zaangażowanie w sprawy grupy sprawia, że chłopiec przestaje myśleć o ucieczce z domu poprawczego, przestępcza przeszłość zaciera się w jego pamięci, zmieniają się także jego poglądy. Tym samym Pantielejew pokazał zakończoną sukcesem resocjalizację młodego przestępcy. Problem *pieriekowki*, czyli celowego i planowego wychowania *bezprizornych*, został także poruszony w opowieści Wiaczesława Szyszkowa *Włóczędzy* (*Странники*, 1932) i Wiktora Astafiewa *Kradzież* (*Кража*, 1966). Zob. W. Theiss, *Bezprizorni – dzieci Stalina i Makarenki*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 75-82.

Na temat wspomnianego utworu bardzo pozytywnie wypowiedział się Maksim Gorki, pisząc: „Для меня эта книга – праздник, она подтверждает мою веру в человека, самое удивительное, самое великое, что есть на земле нашей”[233]. Dla Gorkiego opowieść była potwierdzeniem obecności w nowej Rosji warunków do kreowania „nowych ludzi”. Z kolei, Makarenko w artykule z 1937 roku *Dzieciństwo i literatura* (*Детство и литература*) nazwał utwór „obrazem pedagogicznego niepowodzenia”. Pedagogiczny autorytet krytykował liberalizm dyrektora wobec wychowanków, a także stosowane środki wychowawcze – rejestr wykroczeń, karcer – przebrzmiałe już według radzieckich ideologów partyjnych. Makarenko osądził również przedstawianie zjawiska *bezprizornosti* w manierze romantycznej[234]. Jednak ocena ta wydaje się zbyt surowa: byli wychowankowie bardzo pozytywnie wyrażali się o Szkole, wielu z nich zostało przykładnymi obywatelami, co nie może stawiać w wątpliwość całości pedagogicznych osiągnięć placówki.

Temat *bezprizornosti* znalazł miejsce także w twórczości klasyka radzieckiej literatury dla dzieci – Arkadija Gajdara. W opowieści *R.W.S.* (*P.B.C.*, 1925) pisarz stworzył romantyczny obraz małego włóczęgi. Obdarzony bujną wyobraźnią, lubiący się przechwalać, a ponadto pozbawiony odwagi Łazik (Жиган) pomaga uratować rannego bolszewickiego dowódcę, spotkanie z którym doprowadza do duchowej ewolucji chłopca. Niezbyt rozważny i odpowiedzialny *bezprizorny* zderza się z bolszewickimi ideami – staje się poważniejszy i odważny, co przejawia się podczas poszukiwania oddziału czerwonych. Po drodze wykazuje się pomysłowością, kierując przeciwko sobie zwalczających się atamanów. W nagrodę otrzymuje dokument, zaświadczający, że:

> (…) okaziciel niniejszego, Łazik, nie jest to żaden wydrwigrosz ani szarlatan, ale wyżej wymieniony czynem udowodnił swoją wierność rewolucji. A przeto poleca się okazywać mu pomoc przy śpiewaniu radzieckich pieśni na wszystkich dworcach, w pociągach i transportach[235].

Jednak rzeczywisty los małego bezdomnego znacznie różnił się od życia wolnego z wyboru, szczęśliwego chłopca, śpiewającego piosenki na dworcach. Ukazuje to utwór *Na hrabiowskich ruinach* (*На графских развалинах*, 1929), demaskujący mit

---

[233] „Dla mnie ta książka – to święto, potwierdza ona moją wiarę w człowieka, najdziwniejsze, największe, co jest na naszej ziemi”. Podaję za: С. Маршак, *Об этой книге*… .
[234] Zob. *Ibidem*.
[235] A. Gajdar, *R.W.S.*, [w:] *Idem*, *Dzieła*…, t. I, s. 71.

bezprizornego poprzez prezentację uczuć strachu, grozy i samotności wpisanych w egzystencję „dziecka ulicy". Jak słusznie zauważyła Jewgienija Putiłowa:

> Так начинается развенчивание „романтики" мира беспризорников. (...) Всей своей повестью Гайдар начисто опорвергает свойственное ребятам наивное представление о беспризорнике как о независимом обитателе улицы – существе свободном, не ведающем страха, пренебрежительно, в силу привычки, относящемся к опасностям, неудобствам, лишениям[236].

Opowieść ta była pierwszym utworem w nurcie literatury o *bezprizornych*, w którym w romantycznej aureoli ukazano proces wychodzenia ze stanu *bezprizornosti*, a nie pozostawania w nim[237].

Środowisko *bezprizornych* i próby ich resocjalizacji przedstawił również polski pisarz Igor Newerly w powieści *Chłopiec z Salskich Stepów*. Wspomnienia Włodzimierza Diergaczowa, uwiecznione po latach przez pisarza, sięgają dziecięcych lat bohatera, który uciekł z domu w proteście przeciwko niemożności dalszego kształcenia się. Internat, do którego zgłosił się jako *bezprizorny*, okazał się bardziej podobny do kryminału: „Nauczycielka umiała mniej ode mnie, kierownik najczęściej tłumaczył pałką, a cały personel kradł. Było głodno, chłodno i podle"[238]. W życie *bezprizornego* wpisane były obelgi, nienawistne spojrzenia, wyzwiska, ucieczki przed ścigającymi ich pracownikami kolei (*bezprizorni* podróżowali pociągami nielegalnie). Próba zakończenia życia samobójstwem stanowiła punkt zwrotny w jego historii: udało mu się dostać do zakładu opiekuńczo-wychowawczego, w którym dzięki prawdziwym pedagogom, zajęciom w warsztatach, możliwościom rozwijania zainteresowań, jemu oraz chłopcom o podobnych losach udało się odnaleźć właściwą drogę.

2.2.1.6. ŻYCIE SZKOLNE W LITERATURZE DLA DZIECI

W połowie lat trzydziestych literatura dla dzieci znalazła się na rozdrożu, podobnie jak pedagogika – Jewgienij Dobrienko podkreślił, że zrozumienie ewolucji radzieckiej literatury dla dzieci jest niemożliwe bez uważnego przyjrzenia się

---

[236] „Tak zaczyna się odbrązawianie «romantyki» świata bezprizornych. (…) Całą swoją opowieścią Gajdar całkowicie obala swoiste dla dzieci naiwne wyobrażenie o bezprizornym jako o niezależnym mieszkańcu ulicy – istocie wolnej, nie znającej strachu, lekceważąco, wskutek przyzwyczajenia, odnoszącej się do niebezpieczeństw, niewygód, braków". Zob. Е. Путилова, *op. cit.*, s. 48.

[237] Zob. *Ibidem*.

[238] I. Newerly, *Chłopiec z Salskich Stepów*, Warszawa 1997, s. 20.

ewolucjom nurtów pedagogicznych. Główną rolę w odzwierciedlaniu rzeczywistości świata dziecięcego miały odegrać opowieści szkolne. Gatunek ten powstał w latach dwudziestych, jednak największy rozwój przeżył w okresie powojennym. Wczesna opowieść szkolna z lat dwudziestych została poddana druzgocącej krytyce w następnym dziesięcioleciu: powstałym w tym nurcie opowieściom zarzucano, iż ich autorzy źle znają radziecką szkołę, w niezadowalający sposób ukazali temat patriotyzmu, postacie nauczycieli, dziecięcego kolektywu oraz organizacji pionierskiej i komsomolskiej. Brak było także zarysowania perspektyw rozwoju tej instytucji. Również opowieści szkolne powstające w latach trzydziestych spotykały się z krytyką ze względu na – według Marszaka – nieobecność w nich prawdziwych ludzi, w których można by uwierzyć i których odbiorcy zechcieliby naśladować. Pisarz krytykował także brak postaci, które wzbudziłyby w dzieciach nienawiść i wstręt. Brakowało również zarysowania behawioralnych komponentów postawy w trudnych sytuacjach, nad którymi czytelnik mógłby się zastanowić. Przyczyn takiego stanu rzeczy Marszak upatrywał w tym, że autorzy bez należnej uwagi pochylali się nad problemami wychowania. Tymczasem gatunek ten miał posłużyć do prezentowania zaaprobowanych wzorów zachowania w szkole oraz w życiu pozaszkolnym. Za najlepszą realizację zadania psychologicznej charakterystyki ucznia, jego rozwoju w warunkach szkoły radzieckiej, uznano opowieść Lwa Kassila *Czeremysz, brat bohatera*[239].

Opowieści szkolne z okresu powojennego ukazywały przykładne, powstające oddolnie, relacje między dziećmi, uczniami a nauczycielami we wzorcowej instytucji socjalizacyjnej, jaką była szkoła radziecka. Często opowieści zaczynały się od sugestywnych opisów samodzielnych działań bohatera, który np. hoduje pszczoły (*Dziennik Kosti Sinicyna* [*Дневник Кости Синицына*, 1950] Nikołaja Nosowa), jednak z czasem okazuje się, że działanie w pojedynkę nie może przynieść sukcesu. Z pomocą przychodzą oktiabriata, pionierzy, klasa a nawet szkoła. W centrum każdej opowieści szkolnej znajduje się walka o lepsze wyniki w nauce i progres edukacyjny. Utwory te kreują również kult nauczyciela, którego uczniowie podziwiają i pragną naśladować (*Na progu młodości* [*На пороге юности*, 1954] Jekatieriny Riazanowej). Wiele opowieści szkolnych było w istocie adaptacjami powieści dla dorosłego czytelnika. Warto podkreślić, że szkoła zobrazowana w świecie przedstawionym wspomnianego typu utworów najczęściej stanowiła iluzję, niespotykaną w rzeczywistości

[239] Zob. *Советская детская литература...*, s. 197-199.

radzieckiej[240]. Opowieść szkolna była jednym z najskuteczniejszych narzędzi indoktrynacji dzieci, ponieważ poruszała problemy znane im z codziennego życia[241]. W *Wypisach z literatury dziecięcej dla uczelni pedagogicznych* (1950) gatunek ten został uznany za szczególnie ważny. W książkach o życiu radzieckiej szkoły należało przedstawiać zakończone sukcesem zabiegi socjalizacyjne tej instytucji, ideowo-wychowawczą pracę szkoły, wytrwałą i pasjonującą naukę uczniów, szlachetną pracę nauczycieli oraz zaangażowanie organizacji pionierskiej i komsomolskiej w życie szkoły. Akcentowano zadania stawiane przed tym gatunkiem:

> Произведения о школе – повести и рассказы, стихи и пьесы – должны показывать, как советская школа теснейшим образом связана с жизнью нашего социалистического общества и как она готовит наших детей к трудовой и общественной деятельности в различных областях Советского государства[242].

Radzieckie opowieści szkolne były czytane i omawiane przez miliony uczniów; dostarczały także okazji do dyskusji na wielorakie tematy powiązane ze szkolnym życiem.

2.2.2. Literatura jako podręcznik do nauki świata

Po rewolucji tworzyło wielu autorów, których celem były książki dla dzieci noszące charakter poznawczy. Już w 1919 roku założono czasopismo „В мастерской природы", stawiające sobie za cel wychowywanie w młodych czytelnikach ducha ciekawości i kształtowanie w nich zainteresowania aktywnym studiowaniem przyrody. Michaił Priszwin był jednym z piewców natury, zachęcającym dzieci do jej uważnej obserwacji, chronienia, poznawania jej tajemnic bez bezmyślnej i szkodliwej ingerencji. W swoich opowiadaniach i szkicach podkreślał jedność pięknej i tajemniczej przyrody oraz wzajemną zależność jej oraz człowieka. W przyrodzie widział wieczne źródło radości i twórczych sił człowieka. Jego twórczość cechuje optymizm, wiara w ludzkie możliwości oraz poetycka recepcja świata (*Źródło* [*Родник*, 1906], *Złota łąka* [*Золотой луг*], zbiory opowiadań opublikowane i popularne także w Polsce:

---

[240] Zob. E. Dobrenko, *„The Entire Real World of Children"…*, s. 237-245.
[241] Zob. M. Balina, L. Rudova, *op. cit*., s. 193-195.
[242] „Utwory o szkole – opowieści i opowiadania, wiersze i sztuki – powinny pokazywać, jak radziecka szkoła jest ściśle związana z życiem naszego socjalistycznego społeczeństwa i jak przygotowuje ona nasze dzieci do pracy i działalności społecznej w różnych obszarach Państwa Radzieckiego". Zob. *Хрестоматия по детской литературе…*, s. 14.

Opowiadania o dzieciach i zwierzętach, 1949; *Jastrząb i skowronek* (*Ястреб и жаворонок,* 1950); *Kalendarz przyrody* (*Календарь природы*, 1950). Priszwin przedstawiał dzieciom otaczający je świat, dążąc przy tym do zaprezentowania go w sposób pasjonujący i poetycki. Dzięki manierze łagodnej rozmowy, zachęcającej czytelnika do własnych rozmyśleń, jego książki fascynowały dzieci. Opowiadał się przy tym za prostotą języka. Jego utwory miały pokazać elementy cudowności i fantastyki w życiu codziennym, odkryć przed czytelnikiem to, co niezwykłe w zwykłym życiu[243]. Krótkie opowiadania i bajki na tematy przyrodnicze pisał także Witalij Bianki. W 1928 roku powstała z nich obszerna encyklopedia rodzimej przyrody – *Leśna gazeta* (*Лесная газета*). Opowiadania pisarza charakteryzowały dzieciom tryb życia dzikich zwierząt, prawa rządzące światem przyrody, odsłaniały przed czytelnikami jego bogactwo (*Leśne domki* [*Лесные домишки*, 1923]). Prawdziwie encyklopedyczną wiedzę o świecie przekazywał małym czytelnikom Boris Żytkow (1882-1938). Jego opowiadania poruszają takie tematy jak: męstwo, odwaga, dobro (*Szkwał* [*Шквал*, 1924]). Zbiory opowiadań marynistycznych *Złe morze* (*Злое море*, 1924), *Morskie historie* (*Морские истории*, 1925) są atrakcyjną propozycją dla dzieci ze względu na wciągające historie, dramatyzm sytuacji i obecność wyrazistych, także rówieśniczych bohaterów. Żytkow jest również autorem książek paraencyklopedycznych i szkiców o tematyce naukowo-technicznej, w których starał się pokazać romantykę pokonywania trudności oraz fascynujący proces poszukiwań naukowo-technicznych (*Co widziałem?* [*Что я видел?*, 1939]). W zbiorze *Opowiadania o zwierzętach* (*Рассказы о животных*, 1935) pisarz zaprezentował wyjątkową zdolność obserwacji, znajomość zachowań i zwyczajów zwierząt, umiejętność zwięzłego, ale dokładnego zarysowania zauważonych scenek rodzajowych. Popularnością cieszyły się również osadzone w egzotycznej scenerii Dalekiego Wschodu powieści Ruwima Frajermana (*Dziki pies dingo, czyli opowieść o pierwszej miłości* [*Дикая собака динго, или повесть о первой любви*, 1939]).

2.2.3. ŚWIAT DZIECKA – LITERATURA UNIWERSALNA

Mimo obowiązującego kanonu określającego wymagania stawiane przed książką dla dzieci, w ZSRR powstawały także takie utwory, w których pierwiastek ideologiczny był wyraźnie zredukowany albo nawet całkowicie wyeliminowany. Zdarzało się, że ich

[243] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 351-357.

autorami byli pisarze, znacząca część twórczości których była zdecydowanie podporządkowana literackim wymogom konstruowanym przez ideologów. Jednym z najbardziej wartościowych, a jednocześnie najpiękniejszych utworów Gajdara, jest *Błękitna filiżanka* (*Голубая чашка*, 1936). To wielowarstwowe opowiadanie traktujące o życiu w rodzinie, przedstawiające przyjaźń, odpowiedzialność i zaufanie, kłótnie między jej członkami oraz relacje między dorosłymi a dziećmi. Adresowane do najmłodszych dzieci jest opowiadanie *Czuk i Hek* (*Чук и Гек*, 1939). W lirycznej manierze prezentuje rodzime pejzaże i miłość obywateli do radzieckiej ojczyzny, a także przygody tytułowych bohaterów. W opowiadaniu ideologia pojawia się tylko pośrednio: poprzez wspomnienie o najlepszym mieście świata czy o czerwonych gwiazdach na jego wieżach. Opowiadanie zostało napisane jakby na przekór kanonowi opowiadania świątecznego, zgodnie z którym sieroty, marząc o odświętnie ubranej choince i rodzicach, zamarzają, nie doczekawszy szczęśliwego finału. Takie rozwiązanie było tu niemożliwe, ze względu na konieczność ukazania sprawiedliwej organizacji społeczeństwa radzieckiego. To dlatego opowiadanie kończy się opisem radosnego świętowania Nowego Roku. Z kolei w opowieści *Dalekie kraje* (*Дальние страны*, 1932) Gajdar opisał życie w okresie pokoju, koncentrując się na przebudowie kraju, kolektywizacji, walce klasowej i zmianach psychicznych zachodzących w dzieciach i dorosłych. Pisarz pokazał, że te dwa światy nie są odrębne, a dzieci żyją sprawami nowych budów, reform. Wspaniała przyszłość nie wydaje się już być tak bardzo daleka czy zagadkowa, początkowa fascynacja dalekimi krajami odchodzi w przeszłość wobec „cudów", które dokonują się na oczach dzieci.

Skoncentrowane na wewnętrznym świecie dziecka są realistyczne opowiadania Walentiny Osiejewej (1902-1969). Pisarka ukazała w nich możliwość poprawy w sytuacji, gdy dziecko-bohater popełnia błąd etyczny, np. nie szanuje babci: *Babka* (*Бабка*, 1939); *Rudy kot* (*Рыжий кот*, 1940), cykl *Czarodziejskie słowo* (*Волшебное слово*, 1944, zawierający zestaw zasad moralnych). Autorka koncentruje się w nich na problemach osobowości dziecka i kolizjach moralnych, co umożliwiło jej ominięcie tematów związanych z ideologią. Tematy opowiadań zostały zaczerpnięte z codziennego życia dzieci. Popularna była także trylogia o uczniowskich perypetiach pt. *Wasiek Trubaczow i jego koledzy* (*Васёк Трубачёв и его товарищи*, 1947-1952) ukazująca codzienne szkolne życie, przygody dzieci na tyłach armii niemieckiej i ich zaangażowanie w pomoc dorosłym podczas wojny. Tytułowy bohater przechodzi ewolucję pod wpływem kolektywu rówieśników i dorosłych, co prowadzi do

odzyskania zaufania wśród kolegów. W następstwie tego udaje mu się wzbudzić wśród nich poczucie obowiązku wobec ojczyzny i zjednoczyć w organizację walczącą przeciwko faszystom. W 1952 roku Osiejewa otrzymała za tę trylogię Nagrodę Stalinowską[244].

Dzieci szczególnie przywiązały się do bohaterów stworzonych przez pisarza-humorystę – Nikołaja Nosowa (1908-1976). Wprowadził on do literatury dziecięcej nowego bohatera – ciekawskiego, zdroworozsądkowego, a jednocześnie naiwnego i łobuzerskiego włóczykija, który jest żądny przygód i co chwilę znajduje się w niezwykłych, najczęściej komicznych sytuacjach. Wielką popularnością cieszyły się opowieści Nosowa dla nastolatków, ukazujące psychologię dorastających chłopców: *Wesoła rodzinka* (*Весёлая семейка*, 1949), *Dziennik Kosti Sinicyna, Witia Malejew w szkole i w domu* (*Витя Малеев в школе и дома*, 1952, w tym samym roku Nosow otrzymał za nią Nagrodę Stalinowską[245]). W tym ostatnim utworze pisarz ukazał kształtowanie się dziecięcego charakteru pod wpływem walki z własnymi wadami – słabą wolą, brakiem zorganizowania, nieodpowiedzialnością. Przyczyniło się to do ogromnej popularności książki w środowisku uczniowskim. Utwór przesycony jest pogodnym humorem; obyczajowa warstwa książki służy do zarysowania problemów o charakterze moralnym: wychowawczego oddziaływania kolektywu i przyjaźni. Mimo tego, była ona krytykowana za to, że przedstawiała świat uczniów w sposób zbyt oderwany od życia całego kraju. Brakowało w niej organizacji pionierskiej, ukierunkowującej roli nauczycieli i zastępowych. Co ciekawe, główny bohater nie był prymusem, a jego postać została przedstawiona realistycznie, bez sztucznego idealizowania. Na motywach opowieści powstały filmy animowane. Bohater literacki Nosowa odnalazł swoje miejsce także w świecie komercji, trafiając m.in. na papierki cukierków czekoladowych.

Ogromną popularność zyskały *Przygody Nieumiałka i jego przyjaciół* (*Приключения Незнайки и его друзей*, 1953-1954) autorstwa Nosowa, opowiadające o niegrzeszącym rozumem karzełku z Kwiatowego Miasta w nieodłącznym dużym

---

[244] Tytułowy bohater był często porównywany przez krytyków z Gajdarowskim Timurem. Szerzej na temat trylogii, jej recenzji zob. *Васёк Трубачёв и его товарищи*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 55-56.

[245] Wnuk pisarza, Igor Nosow, wspominał, że dziadek został upomniany przez redaktora, który dowiedział się o nominacji książki do nagrody. Powodem tego był brak jakiejkolwiek wzmianki w utworze o Stalinie. Nosow tłumaczył: „Но ведь герои книжки не отличники: как же можно трепать имя Сталина среди троечников и двоечников?”. (Ale przecież bohaterowie książki nie są prymusami: jak można szargać imię Stalina pośród trójkowiczów i dwójkowiczów?”). Mimo tej „wady” utwór otrzymał nagrodę. Zob. С. Самоделова, *Полувечный Незнайка*, „Московский комсомолец” 24 XI 2003, [Internet:] http://www.hronograf.narod.ru/10/neznaika.htm – 22 XI 2011.

niebieskim kapeluszu. Kolejne części bajkowych przygód Nieumiałka pojawiały się w 1958 (*Nieumiałek w Słonecznym Mieście* [*Незнайка в Солнечном городе*[246]]) i w 1967 roku (*Nieumiałek na Księżycu*). Pierwowzorem tytułowego bohatera miał być syn Nosowa – Piotr. Jednak, według pisarza, życiowym prototypem Nieumiałka było po prostu dziecko – żądne wiedzy, szybko zmieniające przedmiot uwagi, ze wszystkimi zaletami i wadami. Nieumiałek zadaje niewygodne pytania, robi wszystko na opak, to także kłamca, chwalipięta i leń[247]. Jest jednak również czarujący, otwarty, posiada rozliczne zainteresowania, jest towarzyski i bynajmniej nie pozbawiony talentów czy zdolności, przedstawionych przez Nosowa w niezwykle humorystyczny sposób. Na jego przykładzie pisarz doskonale ukazał dziecięcą naiwność i nadmierną ufność. Jeśli w pierwszej części Nieumiałek, z nieodłącznym jaskrawo niebieskim kapeluszem, jest lekkomyślny i beztroski, to w drugiej – ciekawski i sumienny, a w trzeciej coraz bardziej zbliża się do obrazu pozytywnego bohatera powieści przygodowej. Rozważając przyczyny zainteresowania czytelników postacią Nieumiałka, Władimir Gubajłowskij zauważył: „Он абсолютно живой, потому что имеет право на ошибку. Он ошибается, делает попытки, попытки кончаются неудачами, его стихи и картинки все ругают. И вот эта его живость и право на ошибку снимает ту функциональность, которая выражена в других”[248].

O sukcesie utworu, który wpisuje się w model uniwersalnej książki dla dzieci, przesądziły ciekawe przygody bohaterów, ich wyraziste postacie oraz urok fantastycznej przestrzeni świata karzełków. Rządzi się on własnymi zasadami, jego

---

[246] Słoneczne Miasto to symbol świetlanej przyszłości zapowiadanej przez komunistów, jednak zostało ono przedstawione jako wewnętrznie niestabilny system. Obecność tego motywu sprawiła, że utwór Nosowa porównywano z „dorosłymi utopiami” Thomasa More'a i Tommasa Campanelli. Szerzej na temat obecności akcentów ideologicznych w drugiej i trzeciej części trylogii zob. *Герои времени. Незнайка*, автор и ведущий: П. Вайль, [Internet:] http://archive.svoboda.org/programs/cicles/hero/24.asp – 22 XI 2011.

[247] Postać Nieumiałka pojawiła się już w przedrewolucyjnych popularnych komiksach Anny Chwolson, które z kolei oparte były na amerykańskich obrazkach Palmera Koksa. Postacie „małych ludzików” pojawiły się m.in. w utworach Swifta, Antonija Pogorielskiego, Carla Collodiego. Postać głównego bohatera trylogii została porównana przez Marinę Zagidullinę do Chlestakowa z *Rewizora* (*Ревизор*) Nikołaja Gogola ze względu na podobne cechy osobowościowe: skłonność do notorycznego kłamstwa, przechwalania się, chęć udawania kogoś innego. Badaczka zwróciła także uwagę na podobną przestrzenną organizację świata w porównywanych utworach. Zob. М. Загидуллина, *Время колокольчиков, или „Ревизор” в „Незнайке”*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008, s. 204-223.

[248] „Jest on absolutnie żywy dlatego, że ma prawo do błędu. Myli się, próbuje, próby kończą się niepowodzeniami, jego wiersze i obrazy wszyscy krytykują. I właśnie ta jego żywość i prawo do błędu zdejmują z niego tę funkcjonalność, która jest wyrażona w innych”. O pierwowzorach Nieumiałka zob. szerzej: *Герои времени. Незнайка*, автор и ведущий: П. Вайль, [Internet:] http://archive.svoboda.org/programs/cicles/hero/24.asp# – 22 XI 2011. Na podstawie bajkowej trylogii nakręcono kilka filmów animowanych. Kontynuację przygód Nieumiałka napisał wnuk pisarza, Igor.

członkowie posiadają własne problemy i sprawy. Nie jest to bynajmniej harmonijny i idylliczny świat. Trzecia część w negatywnym świetle przedstawia ustrój kapitalistyczny, a ostrze satyry wymierzone jest w Stany Zjednoczone. Jak trafnie zauważyła Marina Zagidullina, zarysowane w niej obrazy przypominają sytuację po upadku ZSRR: „Эта сказка напоминает нечаянное описание самоощущения тех жителей СССР, которые в 1991 году проснулись словно на Луне (...). Многие жители бывшей советской страны восприняли новые условия как ужас и одновременно как «заграницу» из советских газет (…)”[249]. Utwór kończy umowne przedstawienie rewolucji, a jego finał ma stanowić przystępną dla dzieci opowieść o politycznej doktrynie „eksportu rewolucji”. Tym samym, w trylogii Nosowa zauważalna jest stopniowo postępująca ideologizacja tematu[250].

Pisarz potrafił odzwierciedlić psychikę dziecka, co w połączeniu z tworzeniem zabawnych sytuacji i sympatycznych postaci ustrzegło go przed schematyzmem i dydaktyzmem. Nosow jest twórcą zabawnej opowieści rozrywkowej, która miała kształtować w dzieciach poczucie przyjaźni, uczciwości, wrażliwości, a także chęci do pracy. Jednocześnie piętnowano w nich lenistwo, grubiaństwo, próżność i zawiść. W celu dostosowania treści do możliwości percepcyjnych dziecka nieraz przesadnie upraszczał realia życiowe i prymityzował informacje z zakresu współczesnej techniki, medycyny, psychologii. W 1969 roku pisarz otrzymał Nagrodę Państwową RSFRR im. Nadieżdy Krupskiej[251].

Rozwojowi dziecięcej fantazji sprzyjały utwory Eduarda Uspienskiego[252] (ur. 1937). W bajkowej opowieści *Ludziki gwarancyjne* (*Гарантийные человечки*,

---

[249] „Ta bajka przypomina przypadkowy opis samopoczucia tych mieszkańców ZSRR, którzy w 1991 roku obudzili się jakby na Księżycu (…). Wielu mieszkańców byłego kraju radzieckiego odebrało nowe warunki jak koszmar i jednocześnie jak «zagranicę» z radzieckich gazet (…)”. Zob. М. Загидуллина, *op. cit.*, s. 219.

[250] W trylogii obecne są jednak także epizody parodiujące radziecką rzeczywistość. Szerzej na temat ostatniej części trylogii, obecnych w niej aluzji do innych dzieł literackich oraz o zamysłach towarzyszących twórcy zob. И. Кукулин, *Игра в сатиру, или невероятные приключения безработных мексиканцев на Луне*, [w:] *Веселые человечки...*, s. 224-240.

[251] Zob. И. Казюлькина, *Любимые герои. Незнайка*, 10 IX 2004, [w:] BiblioГид, [Internet:] http://bibliogid.ru/articles/134 – 30 VIII 2011.

[252] Eduard Uspienski (ur. 1937) – to niezwykle popularny pisarz dziecięcy. Jego utwory przetłumaczono na ponad 25 języków. Pisał również teksty do popularnych audycji dla dzieci: *Radioniania* (*Радионяня*), *ABWGDejka* (*АБВГДейка*). Po pieriestrojce założył dziecięce wydawnictwo „Самовар”. Postać Czeburaszki pojawia się w opowieściach: *Przygody Kiwaczka* (*Крокодил Гена и его друзья*, 1966), *Biznes Krokodyla Gieny* (*Бизнес крокодила Гены*, 1992) oraz w scenariuszach spektakli teatralnych (we współautorstwie z Kaczanowem): *Czeburaszka i jego przyjaciele* (*Чебурашка и его друзья*, 1970) i *Urlop krokodyla Gieny* (*Отпуск крокодила Гены*, 1974). W późniejszym okresie powstały opowieści: *Krokodyl Giena – porucznik milicji* (*Крокодил Гена – лейтенант милиции*), *Czeburaszka idzie w lud* (*Чебурашка уходит в народ*), *Porwanie Czeburaszki* (*Похищение Чебурашки*) oraz *Czeburaszka i jego nowy przyjaciel Czekrieżyk* (*Чебурашка и его новый друг Чекрежик*, 2008, wespół z J. Dubowskich).

1975) przedstawił historie maleńkich ludzików, którzy zamieszkują każdą maszynę i urządzenie domowe i są odpowiedzialni za ich pracę. Ten chwyt pozwolił dzieciom zapoznać się bliżej ze światem techniki. Bohaterowie Uspienskiego są zawsze pozytywni i harmonijni, a tworzona przez niego literatura – oparta na apologii dzieciństwa: dziecięcy bohaterowie albo tworzą swoje małe państewka, albo ratują dorosłych, albo pomagają im w ważnych sprawach. Młodzi bohaterowie zyskiwali przychylność czytelników, ponieważ byli samodzielnymi, interesującymi osobowościami, dalekimi od moralizatorstwa[253]. Uspienski jest literackim ojcem wielu niezwykle lubianych bajkowych postaci, m.in.: Czeburaszki, krokodyla Gieny, Wujka Fiodora, kota Matroskina, które zostały spopularyzowane dzięki filmom animowanym. Ryszard Waksmund w następujący sposób określił receptę długowieczności utworu:

> (…) nie idealne recepty pedagogów, programy wychowawcze czy popisy edytorskie decydują o długotrwałej żywotności takich czy innych tytułów, ale właśnie umiejętność pisania rzeczy, które dzieciom podobają się, niezależnie od wieku, płci, pochodzenia i predyspozycji czytelniczych[254].

Pisarzem, który początkowo odnalazł swoje miejsce w literaturze dla dzieci i młodzieży, był Jurij Drużnikow. Po latach przyznał, że ta dziedzina literatury „to proza z podwójnym dnem: tekst jest dla małych czytelników, a podtekst dla dużych, humor dla dzieci, a satyra dla dorosłych”[255]. W 1971 roku Drużnikow wydał pierwszy tom opowiadań dla dzieci *Co to znaczy mieć pecha?* (*Что такое не везет?*). Książka przedstawia perypetie Gienki Usowa, klasowego nieudacznika. Co ważne, o jego niepowodzeniach decyduje nie niezaradność czy nieporadność życiowa, ale pragnienie postępowania zgodnie z zasadami etyki. Mimo iż w otaczającej go rzeczywistości Gienka wydaje się nieudacznikiem, to w odbiorze czytelnika jest postacią pozytywną, ponieważ odsłania zakłamanie i fałsz systemu. Lucjan Suchanek podkreślił, że choć książka ta nie była antyradziecka w warstwie światopoglądowej, ale posiadała takie akcenty w innym wymiarze, ponieważ ukazała zafałszowaną moralność i nieprawdziwość norm etycznych. To one zmuszały do dwulicowości i udawania.

[253] Zob. *Эдуард Николаевич Успенский*, [Internet:] http://www.uspens.ru/ – 30 VIII 2011.
[254] R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław 2000, s. 5. Joanna Papuzińska stwierdziła, że dla młodego czytelnika ważne są przede wszystkim doznania emocjonalne, których doświadcza podczas obcowania z książką. Istotna jest również zwarta i logiczna konstrukcja książki, a także wskazywanie dróg i rozwiązań, przynoszenie nadziei i otuchy. Zob. J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa 2007, s. 22-23.
[255] Zob. *Юрий Дружников: книги и судьба: рекомендательный библиографический указатель*, Ульяновск 2002, s. 9. Podaję za: L. Suchanek, *op. cit.*, s. 13-14.

Nakład książki *Wakacje po ludzku* (*Каникулы по-человечески*, 1973) został zniszczony, jednak zaczął krążyć w drugim obiegu, rozpoczynając tym samym „samizdat dziecięcy". Książka oparta jest na zabawnych próbach wychowania i uczłowieczenia małpki przez dziewczynkę, która dowiedziała się o ewolucji. Tekst działa na fantazję małego odbiorcy, uwrażliwia go na świat oraz uczy miłości do zwierząt. Drużnikow jest również autorem artykułów dla dzieci i szkiców traktujących o problemach wychowania. Szczególnie duże znaczenie pisarz przywiązywał do zainteresowań, pasji dzieci, które rozwijają osobowość i kształtują wytrwałość. Często występował także z prelekcjami na temat literatury w klubach, szkołach, uczelniach, domach kultury i bibliotekach[256].

* * *

Okres odwilży to czas poważnych zmian w literaturze dziecięcej: przedmiotem opisu stał się wówczas świat wewnętrznych przeżyć bohaterów, ich stosunek do rodziców, a także koleżeństwo i kwestia wyboru drogi życiowej. Kolejne poruszane zagadnienia stanowiły takie kwestie jak: człowiek i historia, człowiek i społeczeństwo, człowiek i przyroda. Podczas odwilży zauważalna była większa różnorodność w podejmowaniu tematów, co uwarunkowane było także przyjściem do literatury młodego pokolenia pisarzy. Wśród najpopularniejszych gatunków znalazły się: opowieści szkolne (utwory Wadima Żeleznikowa i Anatolija Aleksyna), powieści przygodowe (autorstwa np. Anatolija Rybakowa), fantastyczne (wspomniane już opowieści Nikołaja Nosowa dla najmłodszych dzieci), opowiadania humorystyczne (autorstwa Wiktora Dragunskiego oraz utwory science fiction (tworzone przez Arkadija i Borysa Strugackich). Do bardzo poczytnych utworów, wydawanych w milionach egzemplarzy, należały opowieści przygodowe Władisława Krapiwina (ur. 1938) Pisarz uczynił bohaterami swoich tekstów przede wszystkim chłopców w wieku 7-12 lat, natomiast motywami przewodnimi jego utworów są przyjaźń, wierność, rycerskość (np. *Dzielny giermek Kasza* [*Оруженосец Кашка*, 1965], *Chłopiec ze szpadą* [*Мальчик со шпагой*, 1972-1974]).

W okresie zastoju (1964-1985) do najbardziej kreatywnych twórców należeli Eduard Uspienski, Kir Bułyczow i Jurij Kowal. Kowal jest autorem opowieści,

[256] Zob. L. Suchanek, *op. cit.*, s. 16-19.

opowiadań i bajek dla dzieci. Głównym tematem jego twórczości jest współczesna wieś (*Czysty Dor* [*Чистый Дор*, 1970])[257]. W latach osiemdziesiątych literatura dla dzieci poruszała problem kłopotów szkolnych i społecznych (utwory Anatolija Aleksina, Albierta Lichnowa, Władisława Krapiwina).

2.3. Okres postradziecki

2.3.1. Rozwój literatury dla dzieci w warunkach wolnego rynku

Po upadku ZSRR z programu szkolnego usunięto utwory o bohaterskich komsomolcach (*Jak hartowała się stal* Nikołaja Ostrowskiego, *Młoda Gwardia* [*Молодая гвардия*, 1946] Aleksandra Fadiejewa), jak również utwory Gajdara. Zaczęto wydawać autorów, którzy w okresie radzieckim byli zapomniani (Czarska, oberiuci, literatura dziecięca autorstwa emigrantów). Dokonało się przewartościowanie tematów literatury dziecięcej. Popularnym gatunkiem wśród dziewczynek stał się romans, wśród chłopców – kryminał. Kir Bułyczow kontynuował serię opowieści o idealnej dziewczynce Alicji, która popularność zyskała jeszcze w czasach radzieckich, a Walerij Woskobojnikow wydał książkę o dzieciństwie wybitnych postaci historycznych (*Życie wspaniałych dzieci* [*Жизнь замечательных детей*, 1997]) – podobne pozycje były popularne przed rewolucją. Zaczęły tworzyć się obozy realistów i awangardzistów, „słowianofilów" i „zapadników". Odrzucono poważne radzieckie gatunki: opowieść szkolną czy opowiadanie dydaktyczne oraz wiersze na tematy ideologiczne[258].

Współczesna proza poszukuje odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób można rozwiązać dziecięce problemy w świece dorosłych. W czasach radzieckich Władimir Żeleznikow tworzył opowieści szkolne (*Dziwak z szóstej „B"* [*Чудак из шестого „Б"*, 1972]), koncentrował się na kontrastach wieku dziecięcego – dobru i agresji, okrucieństwie dzieci i samoobronie. Po zmianie systemu kontynuował pisanie dla dzieci, podobnie jak Władisław Krapiwin (*Eksplozja w Sztabie Generalnym* [*Взрыв Генерального штаба*, 1998]). O kryzysie rodziny traktują opowieści Alberta Lichanowa przedstawiające historię dzieciństwa w Rosji, poczynając od lat

---

[257] W jego opowiadaniach nie ma jednak wyrazistych wątków, dynamicznych zwrotów akcji, narrator snuje natomiast opowieść o codziennych, drobnych, ale mimo to fascynujących zdarzeniach, ze szczegółową charakterystyką bohaterów. Kowal rozmawiał z małymi czytelnikami o życiu i o dorosłych, łącząc epicką narrację z lirycznym podtekstem. Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 451-456.

[258] Zob. *Ibidem*, s. 469-473.

czterdziestych. Według pisarza, w porównaniu z okresem wojennym i powojennym, życie dzieci w zglobalizowanym świecie pogorszyło się, co udowadniają losy bohaterów literackich: sieroty, wychowanka internatu, dziewczynki z domu „nowych Rosjan". Eksploatowany jest jednak także temat zwartej, przyjaznej rodziny. Popularna stała się proza „ojcowska", autorstwa np. Aleksandra Toropcewa (*Dlaczego nie wystartował samolot* [*Почему не взлетел самолет*]), Borisa Minajewa (*Wojna pluszowa* [*Плюшевая война*]). Powrócili oni do lat chłopięcych, by porozmawiać ze współczesnymi chłopcami i zniwelować przepaść światopoglądową między ojcami a synami. Opowiadania, w których narracja prowadzona jest z punktu widzenia mamy, będącej kiedyś zwykłą dziewczynką, spotykane są rzadziej, nurt ten reprezentuje np. Tatiana Rik (*Jeżyk pierwszy* [*Ёжик первый*], *Rudzielec* [*Рыжик*]). Popularna stała się proza historyczna, przy czym uwagę poświęca się głównie okresowi do XIX wieku. Od połowy lat dziewięćdziesiątych zaczęła się ukazywać literatura religijna dla dzieci oraz seria książek A. Toropcewa, które koncentrują się na wydarzeniach historycznych w formie dostępnej recepcji małego czytelnika. W latach dziewięćdziesiątych zaobserwować można było także zjawisko „wesołych podręczników", które reprezentowały np. późne utwory E. Uspienskiego *Biznes krokodyla Gieny*. Obecna jest w nich satyra i parodia realiów przeszłości[259]. Formę „podręczników na wesoło" nadaje swoim utworom także prozaik Grigorij Ostior, którego debiut przypadł na lata siedemdziesiąte. Twórczość pisarza charakteryzuje się odejściem od moralizatorstwa, dogmatów ideologicznych i politycznego zaangażowania. Swoiste jest dla niego również likwidowanie barier między grupą dorosłych a dziecięcych czytelników. Ten sposób twórczości był charakterystyczny także dla Borisa Zachodiera, Gienricha Sapgira i Eduarda Uspienskiego, jednak nie spotykał się z przychylnością władz. W świecie Ostiora łączą się liczne aspekty późnoradzieckiej i postradzieckiej kultury: radziecka kultura masowa, ideologia, współczesna kultura masowa, dziecięcy folklor, podręczniki szkolne, Internet, tworząc razem swoistą wielowarstwową pamięć kulturową. Jego utwory stanowią odzwierciedlenie stanu kultury i społeczeństwa, które przeżyło trudny przełom[260]. Ostior jest autorem poczytnych utworów, na których wychowało się kilka pokoleń Rosjan, m.in.: *38 papug* (*38 попугаев*, 1975), *Szkodliwe rady* (*Вредные советы*, 1991), *Dziecięce przesądy* (*Детские суеверия*, 1996).

[259] Zob. *Ibidem*, s. 481-490.
[260] W 2004 r. Ostior uczestniczył w tworzeniu prezydenckiej strony internetowej dla dzieci. Zob. Л. Рудова, *Остер: от вредных советов до президентского сайта*, „Неприкосновенный запас" 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/ru16.html – 02 II 2012.

Szkodliwe rady stanową parodię podręcznika dobrych manier. Autor pokazuje nieposłusznym dzieciom, że jeśli będą działać na przekór jego „szkodliwym radom”, to wyrosną z nich wspaniale wychowani ludzie. Ostior pragnie również nauczyć dzieci samodzielnego myślenia, odkrywa przez odbiorcami przejawy obłudy i fałszu. Tym samym krytykuje i parodiuje szkolne podręczniki, przesycone nadmierną ideologizacją nauczania. Często posługuje się hiperbolą, nonsensem, stwarza absurdalne i komiczne sytuacje. Utwory Ostiora przetłumaczono na szereg języków; na podstawie jego scenariuszy powstało ponad 60 filmów animowanych[261].

Od lat dziewięćdziesiątych czasopiśmiennictwo dla dzieci przeżywa rozkwit. Wśród najmłodszych czytelników prym dalej wiodą „Веселые картинки”, wśród zaczynających przygodę ze szkołą „Мурзилка”. Inne popularne tytuły to: „Колокольчик”, „Веселые уроки”, „Свирель”, „Клёпа”, „Жили-были”. Do twórców popularnych komiksów należą: Andriej Tru, Walerij Rońszyn, Oleg Kurguzow. W latach dziewięćdziesiątych nakład literatury edukacyjnej przewyższył nakład literatury pięknej. W 1991 roku ukazało się 1419 tytułów literatury pięknej o sumarycznym nakładzie 337,7 miliona egzemplarzy, w 1998 roku te wskaźniki wyglądały odpowiednio 1729 i 34,8 miliona. Najpopularniejszymi gatunkami są bajki, powieści kryminalne i powieści fantasy. Literatura rozrywkowa przeważa ilościowo nad realistyczną[262].

Powyższe dane przekonują, że obecnie na rynku wydawniczym literatura dziecięca nie znajduje się na uprzywilejowanej pozycji. Pod względem wysokości nakładów pozostaje daleko za powieściami kryminalnymi, romansami, powieściami fantasy, a nawet pozycjami specjalistycznymi, dokonującymi aneksji przestrzeni kulturowej. W pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych wydawano utwory, w stosunku do których istniała pewność, że znajdą dziecięcych odbiorców: baśnie Andersena, Perraulta, powieści Lindgren, Milne’a, Nosowa. Chcąc uniknąć ryzyka inwestowania w nowych autorów, wydawcy sięgnęli po kryminały, które odniosły sukces na Zachodzie (Enid Blyton, Nancy Drew). Dzieci potrzebują książek poruszających aktualne tematy, opisujących współczesny im świat. Krytycy wyrażają obawy, iż, z reguły, do dzieci adresowane są bajki i teksty, których świat przedstawiony

---

[261] Zob. *Grigorij Ostior*, [w:] *Россия – открываем заново. Rosja – odkrycie na nowo. 100 portretów współczesnych pisarzy rosyjskich*, brak miejsca, roku wydania i strony.
[262] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 469-499.

nosi znamiona metaforycznej abstrakcji, podczas gdy brakuje publikacji skoncentrowanych na kwestiach społecznych i etycznych[263].

Współcześnie lektura książek coraz bardziej traci na atrakcyjności ze względu na inne absorbujące zajęcia w czasie wolnym: surfowanie po Internecie czy gry komputerowe. Eduard Uspienski nie zgadza się ze stwierdzeniem, jakoby współcześnie literatura dla dzieci umierała. Przyznaje, że trudno jest dziś wydać książkę, niemniej nie brakuje utalentowanych pisarzy dziecięcych. Ponadto, wydawane są czasopisma, a utwory dla dzieci pojawiają się także na płytach kompaktowych[264]. W księgarniach największą popularnością cieszą się książki Uspienskiego i Ostiora – co związane jest zapewne z przełożeniem ich utworów na język animacji. Wśród wybitnych twórców współczesnej literatury dla dzieci znajdują się także następujące nazwiska: Marina Moskwina, Oleg Kurguzow, Andriej Usaczow, Wiktor Łunin i wiele innych. Moskwina to prozaik z jednakowym powodzeniem pisząca dla dzieci i dorosłych. Jej utwory weszły do *Antologii światowej literatury dziecięcej* (2002). Jest autorką popularnych książek: *Szkło powiększające* (*Увеличительное стекло*, 1975), *Siedmiu lecących pasażerów* (*Семь летучих пассажиров*, 1987), *Mój pies lubi jazz* (*Моя собака любит джаз*, 1997). Na podstawie jej scenariuszy zrealizowano filmy rysunkowe. Za swą twórczość otrzymała kilka prestiżowych nagród (m.in. w 1988 roku wyróżnienie im. H. Ch. Andersena przyznawane przez IBBY [International Board on Books for Young People –Międzynarodowa Rada do Spraw Książki dla Młodych])[265].

Dużą popularnością cieszą się także „dziecięce kryminały"; zauważalna jest wzrastająca dynamika ich ekspansji na rynek literacki. To pionierski gatunek, który promuje wartości klasy średniej i zapełnia lukę pomiędzy klasyczną a popularną literaturą dla dzieci. Utwory tego typu należą do niekanonicznej literatury dla najmłodszych. Korzenie „dziecięcych kryminałów" sięgają epoki radzieckiej: gatunek ten reprezentował np. *Los dobosza* Gajdara, trylogia *Stara twierdza* (*Старая крепость*, 1936-1950) Władimira Bielajewa, *Przygody Krosza* (*Приключения Кроша*, 1960) Anatolija Rybakowa. Wśród popularnych twórców kryminałów dla dzieci znajdują się m.in.: Jekatierina Wilmont, Aleksandr Prieobrażenskij, Walerij Gusiew,

[263] Zob. L. Rudova, „*Favorite Bastard": The Children's "Detective" in Post-Soviet Russia*, "The Slavic and East European Journal" 2005, Vol. 39, № 2, Special Forum Issue: Russian Children's Literature: Changing Paradigms, s. 282-285, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/ 20058264 – 14 XI 2009.

[264] Zob. М. Кормилова, *Эдуард Успенский, «Мой Чебурашка подрывал пионерскую организацию»*, „НИ", 14 V 2004, [Internet:] http://www.newizv.ru/culture/2004-05-14/6539-eduard-uspenskij.html – 05 VIII 2011.

[265] Zob. *Marina Moskwina*, [w:] *Россия – открываем заново…*

Marina Elkina, Ałła Ustinowa i inni. Dziecięce kryminały promują społeczną odpowiedzialność, podkreślają wagę edukacji, co nawiązuje do radzieckiego etosu klasy średniej. Po śmierci Stalina „bohaterowie" zaczęli znikać z utworów, ustępując miejsca bardziej prawdopodobnym postaciom, które dorastały w środowisku pozbawionym etosu bohatera. Wcześniejsze bohaterstwo i poświęcenie zostały zastąpione przez szkolne problemy i relacje dzieci z rówieśnikami oraz dorosłymi. Bohaterowie kryminałów to dobrze wychowane dzieci pochodzące z miejskich rodzin, uczęszczające do dobrych szkół, wychowujące się w komfortowych warunkach i szanujące rodziców. To osoby inteligentne i niezależne. Relacje między dziećmi a rodzicami pozbawione są zazwyczaj konfliktów, a nawet jeśli się one pojawiają, to są rozwiązywane ku zadowoleniu obu stron. Przesłanie współczesnego kryminału zawiera się w tym, iż przestępcy żyją obok nas, mogą być nawet członkami naszej rodziny czy grup, z którymi się utożsamiamy. Przestępstwa opisane są jednak w sposób, który nie powoduje wstrząsów dla dziecięcej psychiki. Sposób prezentowania wypadków sprawia, iż dzieci mają wierzyć, że zagadka przestępstwa zostanie rozwiązana, winni ukarani, a na profesjonalnych stróżach prawa można polegać, co stoi w sprzeczności z rzeczywistym stanem rzeczy w Rosji. Stabilna i przewidywalna przeszłość została skonfrontowana z czasem reform i gwałtownych zmian w latach dziewięćdziesiątych i na początku nowego wieku, co świadczy również o powszechnej nostalgii za stabilną radziecką przeszłością. Jednak przeszłość ta może mieć też negatywne konotacje. Doświadczenia szkolne prezentowane są w kryminałach pozytywnie. Oprócz świata szkoły, bohaterowie stają się aktywnymi uczestnikami rynku dóbr konsumpcyjnych. Dziecięce kryminały stanowią więc gatunek, który prezentuje realia współczesnego świata. Pokazują wzrost znaczenia kultury materialnej i jej związek z hierarchią ekonomiczną w społeczeństwie. W tej odmianie gatunkowej powieści obecne są symbole statusu, którymi najczęściej są nowinki technologiczne i gadżety. Nierzadko pojawiają się także nazwy znanych marek. Teksty wpajają dzieciom również podstawowe normy postępowania moralnego i społecznego, dlatego najpewniej zostaną zaakceptowane przez dorosłych jako pożyteczna literatura o ważnym przesłaniu aksjologicznym[266].

---

[266] Zob. L. Rudova, *„Favorite Bastard"…*, s. 286-299. Badaczka stwierdziła, że zbiorczy portret bohaterów kryminałów przypomina Gajdarowskiego Timura. Bohaterowie współczesnych kryminałów to modelowi uczniowie, pochodzący z dobrych rodzin podkreślających wartość edukacji, standardów moralnych i etyki pracy. Spełniają więc podobną rolę jak Timur – modelują zachowanie czytelników.

*   *   *

Wartości kulturowe sięgają swą genezą do relacji między światem kultury symbolicznej a potrzebami poznawczymi i rozwojowymi człowieka. Przekaz uznawanych i akceptowanych wartości jest istotnym elementem ciągłości społeczeństwa, jego trwania i rozwoju[267]. Problematyka wartości w świecie dziecka stanowiła centralne zagadnienie frapujące zarówno ideologów, jak i twórców literatury dla najmłodszych odbiorców. Poprzez zarysowanie w utworach obszarów świata, w których żyje dziecko, przykładów znanych mu społecznych interakcji (głównie w grupie rówieśniczej), starano się przybliżyć odbiorcy transmitowany w utworze system aksjologiczny. Skumulowane doświadczenia pokoleń były przekazywane w formie zeksterioryzowanej, jaką stanowiły teksty literackie. Na powodzenie procesu przyswojenia uzewnętrznionych w utworach wartości obowiązujących w danym kręgu kulturowym wpływ miało dostosowanie przekazu do możliwości recepcyjnych dziecka.

Literatura stanowiła więc jeden ze sposobów na wprowadzanie młodego odbiorcy do świata wartości kulturowych, sprzyjając również przekazowi praktyk socjalizacyjno-edukacyjnych i kształtując pożądaną konfigurację wyuczonych zachowań. W ten sposób formowany był dominujący typ osobowości dorastającego pokolenia, stanowiący wyraz uwewnętrznionej kultury społeczeństwa. Poprzez lekturę tekstów dzieci uczyły się kultury społeczeństwa, w którym żyły, przyswajając w ten naturalny sposób transmitowaną kulturę symboliczną wraz z jej wartościami, regułami i normami. Podstawowa struktura osobowości dziecięcego członka społeczności, obejmująca cechy psychiczne wspólne dla jej uczestników, stanowiła odbicie kształtującej ją kultury, rezultat funkcjonowania metod socjalizacyjno-wychowawczych. Była ona kształtowana z jednej strony na podstawie zideologizowanych tekstów, promujących pożądane wzory osobowe (pionier, obrońca ojczyzny), przekazujących światopogląd, w którym naczelne znaczenie zyskiwała praca oraz przekonanie o wyjątkowości radzieckiej ojczyzny (z sukcesem podejmującej walkę z *bezprizornostią*). Z drugiej strony, na podstawową strukturę osobowości dziecka radzieckiego wpływały utwory pozbawione ideologicznych implikacji, ale

---

Jednak w odróżnieniu od Timura ich walka z przestępcami nie jest motywowana ideologią. Zob. L. Rudova, *Russian Childhood in Transition…*, s. 11.

[267] Zob. M. Tyszkowa, B. Żurakowski, *Przedmowa*, [w:] *Wartości w świecie dziecka…*, s. 5-7.

skoncentrowane na świecie jego wewnętrznych przeżyć i wartościach uniwersalnych, co czyni te teksty aktualnymi także dzisiaj.

Teksty literackie można uznać również za dokumenty pozaliterackiej rzeczywistości[268], swoiste świadectwa swoich czasów, co potwierdza ich znaczenie w badaniu kultury rosyjskiej. Jak podkreślił Stefan Sawicki: „Literatura wydaje się być językiem nie tylko wyjątkowo silnie wartościowanym, lecz również zdolnym do ewokowania rzeczywistości od strony wartości, ukazywania aksjologicznego oblicza rzeczywistości”[269].

3. Dwudziestowieczna poezja dla dzieci

Wiersze dla dzieci są – obok bajek – pierwszym gatunkiem literackim, z którym zapoznają się najmłodsi odbiorcy. Stanowią źródło wiedzy o otaczającym świecie. Komunikacyjna skuteczność wierszy w docieraniu do świadomości młodego odbiorcy w dużej mierze związana jest z istotnymi dla tej formy literackiej wartościami estetycznymi, a zwłaszcza komizmem. Z komizmem powiązana jest z kolei funkcja dydaktyczna poezji dla najmłodszych, jej zdolność do kształtowania wyobraźni i uczuć młodych odbiorców oraz uwrażliwienie na piękno ojczystego języka.

Podjęcie tego zagadnienia w kontekście badania tematu dzieciństwa w dwudziestowiecznej kulturze rosyjskiej zostało podyktowane potrzebą prześledzenia zmian, jakie nastąpiły w ciągu stulecia w systemach wartości i jakości estetycznych, które komunikowane są w przekazie poetyckim. Wiersze dla dzieci to kolejny obszar kultury, w którym znajduje odzwierciedlenie dzieciństwo jako temat kulturowy. Zadaniem postawionym przed tym podrozdziałem jest odnalezienie i scharakteryzowanie jego przejawów oraz udowodnienie, że wiersze dla dzieci były organiczną częścią literatury rosyjskiej i radzieckiej i stanowiły ważne zjawisko socjokulturowe. Niniejszy podrozdział ma także na celu wskazanie związku między uwarunkowaniami polityczno-kulturowymi w dwudziestowiecznej Rosji a propagowanymi przez wiersze ideałami poznawczymi, wychowawczymi i estetycznymi.

---

268 O literaturze jako obrazie społecznym zob. A. Mencwel, *Wstęp*, [w:] *W kręgu socjologii literatury. Antologia tekstów zagranicznych*, t. I, *Stanowiska*, wstęp, wybór i oprac. A. Mencwel, Warszawa 1980, s. 9-13; I. Watt, *Literatura i społeczeństwo*, [w:] *W kręgu socjologii literatury…*, s. 71-76. Andrzej Mencwel stwierdził, że system literacki jest nie tylko skutkiem systemu społecznego (w którym jest „zanurzony”), ale i sam powoduje w nim określone skutki. Zob. A. Mencwel, *Wstęp…*, s. 21 i 30.

269 S. Sawicki, *op. cit*., s. 99.

W poezji dla dzieci wyraźnie zaakcentowana jest funkcja fatyczna, polegająca na nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu podmiotu lirycznego z małym odbiorcą. Poezja dla najmłodszych obejmuje szeroki zakres form. Występują w niej często wierszowane formy epickie z interesującą fabułą lub anegdotą, a także formy paradramatyczne (np. wierszowany dialog)[270].

Inaczej na wiersz dziecięcy i kategorię adresata zapatrywał się historyk literatury Jerzy Cieślikowski. Dominantą jest dla niego wyobraźnia dziecięca, która może być swoista nie tylko dzieciom, ale także dorosłym. Oto jak opisał ten gatunek:

> Wiersz d z i e c i ę c y proponuję jako kategorię gatunku niezależnego od adresata. Więc nie wiersz „dla dzieci", ale strukturalizację uwarunkowaną typem w y o b r a ź n i d z i e c i ę c e j. Gatunek, w którym funkcjonuje i sprawdza się określony rodzaj wyobrażeń, oglądów, pamięci czy emocji właściwy dziecku, ale i dorosłemu, dla którego m.in. pisanie jest „błazeństwem", a nie „kapłaństwem"[271].

Jak przekonywał Cieślikowski, wiersz dziecięcy niekoniecznie musi być pisany dla dzieci. Może nim stać się w przyszłości, ale może także nigdy nie wejść do żadnego zbiorku dla najmłodszych. Zdarzają się bowiem próby poetyckie polegające na wykorzystaniu cech wiersza, skupieniu się wyłącznie na estetyce, z całkowitym pominięciem norm pedagogicznych lub psychologicznych, co jest obce literaturze dziecięcej[272].

Z kolei, Bogusław Żurakowski, w tym rodzaju literatury zauważył połączenie kilku funkcji twórczości z wyraźnie zaznaczonym adresatem – dzieckiem:

> Przez poezję dla dzieci rozumiem taki komunikat językowy, który ma cechy poezji dydaktycznej, lirycznej czy rozrywkowej – najczęściej krzyżują się one, rzadko występują oddzielnie – i jest adresowany do dziecka. Określenie to należy jeszcze poszerzyć o utwory literackie nie pisane z myślą o dziecku, lecz adaptowane dla młodego odbiorcy[273].

---

[270] Zob. hasło: *Poezja dla dzieci*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej…*, s. 303. Stanisław Šmatlák sformułował następujące paradoksy tej poezji:
- „Poezję dla dzieci obowiązują te same zasady twórczości, co poezję dla dorosłych, ale poeta nie może tu postępować tak, jak w poezji przeznaczonej dla ogółu czytelników.
- Poezja dla dzieci jest tym bardziej poezją, im bardziej jest związana treścią i wyrazem z dziecięcym światem.
- Im bardziej poezja dla dzieci osiąga tę swoistość, tym skuteczniej wytwarza przesłanki do «prześcignięcia siebie samej», tzn. osiągnięcia uniwersalności i zainteresowania odbiorców nie tylko dziecięcych". Zob. S. Šmatlák, *Basnik a diet'a, Reflexie o detskej poezji*, Bratysława 1963, s. 138-145. Podaję za: B. Żurakowski, *W świecie poezji…*, s. 46.

[271] J. Cieślikowski, *Literatura osobna…*, s. 106.

[272] Zob. *Ibidem*.

[273] B. Żurakowski, *W świecie poezji…*, s. 16.

Poezja dla dzieci potrafi uczyć, bawić i wzruszać, pełniąc funkcję wychowawczo-dydaktyczną, ekspresywną i impresywną, które mogą występować razem. Badacz przywołał pogląd Stefanii Skwarczyńskiej, która poezję dla dzieci określiła jako „przejściowy" rodzaj literacki. W jej opinii w wierszach dla dzieci krzyżują się dwie funkcje: wychowawczo-dydaktyczna i rozrywkowo-autoteliczna[274]. Nadawca komunikatu skierowanego do dziecka to najczęściej osoba dorosła, czasem usiłująca „podszyć się" pod dziecko, co ma zapewnić lepsze oddziaływanie na odbiorcę. Relacja łącząca autora wiersza z dziećmi opiera się na sympatii, choć możliwy jest brak odzewu ze strony dziecka[275]. Według Żurakowskiego, literatura dla dzieci to miejsce, w którym pisarze zdobywają swe pierwsze artystyczne szlify: „Literatura dla najmłodszych jest szkołą gustu, w której każdy pobierał naukę, zanim osiągnął wyższe szczeble recepcji sztuki słowa"[276].

Na temat roli autora wierszy dla dzieci i odpowiedzialności, jaka na nim spoczywa, Joanna Kulmowa pisała:

> Poeta, który pisze dla dzieci, jest jak święty, co nawraca pingwiny. Jak prorok, co przekrzykuje zagłuszające go megafony. Poezja dla dzieci wymaga wyrzeczenia. Zrzeczenia się echa i aplauzu. Pożegnania się z myślą o miejscu w Panteonie i o Nagrodzie Nobla. Wmieszania się w tłum pisarzy niedbałych i niesumiennych. Dziecko tak łatwo oszukać. Łatwo nakarmić je tandetną rymowanką (…). A poeta autentyczny przychodzi do dzieci z poezją, która jest jedna dla młodych i starych. (…) Zdaje się na inne kryteria: na kryteria poetyckiego sumienia[277].

Dziecko jest bardzo ufne wobec otaczającego je świata. To jedna z cech, obok infantylnej pokory, intelektualnej chłonności i wrażliwości, która pozwoliła Urszuli Chęcińskiej nazwać dziecko idealnym odbiorcą poezji[278].

Pierwsze teksty poetyckie dla dzieci nawiązywały do poezji ludowej: kołysanek, wyliczanek i rymowanek. Rozwój poezji dla dzieci postępował od form najprostszych,

---

[274] Zob. S. Skwarczyńska, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. III, Warszawa 1965, s. 125-126. Podaję za: B. Żurakowski, *W świecie poezji…*, s. 16.

[275] Zob. B. Żurakowski, *W świecie poezji…*, s. 20-21 i 33. Brak odzewu ze strony dziecka może być wytłumaczony tym, że małe dziecko uczestniczące w akcie komunikacji literackiej jest jeszcze odbiorcą niepełnym, nieprzygotowanym do podjęcia tej roli w sposób świadomy. Zob. A. Baluch, *Co to jest poezja – czyli o stopniach poetyckiej edukacji*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej…*, s. 197. O relacjach nadawczo-odbiorczych w liryce dla dzieci zob. K. Cysewski, *Dziecko w komunikacji lirycznej*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej…*, s. 186-194.

[276] B. Żurakowski, *W świecie poezji…*, s. 138.

[277] J. Kulmowa, *Czy warto pisać dla dzieci?*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka" 1991, nr 2, red. J. Papuzińska, s. 4.

[278] Zob. U. Chęcińska, *Aneks do tomu „Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci"*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka" 1994, nr 19, s. 51.

które stanowiły dystychowe rymowanki, służące do usypiania lub zabawiania dzieci, przez dziecięce wyliczanki do form coraz bardziej skomplikowanych. Były to inspirowane folklorem piosenki, a następnie bajki, bajeczki, bandurki – odmiany tradycyjnej bajki ludowej w miniaturowej, wierszowanej formie, które przeznaczone były dla dzieci[279].

Pod nazwą „wiersze dla dzieci" rozumieć należy kilka gatunków. Zofia Adamczykowa przywołała typologię gatunkową poezji dziecięcej autorstwa Cieślikowskiego, zgodnie z którą wiersze dziecięce zostały podzielone na:

- kołysanki,
- bajeczki, wśród których wyróżnia się bajeczki:
    - liryczne,
    - magiczne,
    - narracyjne,
    - dramatyczne,
    - manualne,
- wyliczanki, z podgrupą: zgadywanki[280].

Poezja dla dzieci sprawia jednak literaturoznawcom pewną trudność w klasyfikacji. Niektóre jej formy, jak np. bajka czy przypowiastka, to gatunki literatury dydaktycznej. Z kolei kołysanka czy „rymy" zaliczane są do liryki. Pewne formy tej poezji nie są objęte klasyfikacją rodzajową („wyliczanki", „wywracanki", „rymowanki"). Warto podkreślić, że w literaturze dla dzieci często występują obok siebie wyznaczniki różnych gatunków, a sama nazwa gatunku obecna w tytule wcale nie musi wiernie oddawać charakteru utworu[281].

O wyjątkowości wierszy dla dzieci decyduje ich oralny charakter. Przez pierwsze lata życia dziecko jest słuchaczem utworów literackich. Jak zauważyła

---

279 Zob. hasło: *Poezja dla dzieci…*.

280 Zob. Z. Adamczykowa, *op. cit.*, s. 98-99. Jerzy Cieślikowski rozpatrywał folklor dziecięcy, na który składają się przede wszystkim twory słowne (np. wyliczanki i rymowanki). Termin „folklor dziecięcy" badacz zdefiniował jako: wszystkie formy ekspresji dziecięcej, niezależnie od tego, czy są one własne, czy wzięte z zewnątrz od dorosłych; czy są one spontaniczne, oryginalne czy mimetyczne. Składają się więc nań formy słowne, struktury ruchowe gier i zabaw dziecięcych, przedmioty materialne wykonane przez najmłodszych (zabawki, wycinanki, rysunki), obyczaj dziecięcy. Folklor dziecięcy można więc określić jako wszystko to, co stanowi przedmiot aktywnego działania i uczestniczenia dzieci w kategoriach czynności zabawowych. Badacz stwierdził, że w przypadku folkloru dziecięcego należy mówić o autorze zbiorowym (kolektywy terytorialne, środowiskowe i profesjonalne) oraz anonimowym. Zob. szerzej: J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1975, s. 72-157.

281 Zob. B. Żurakowski, *W świecie poezji…*, s. 6. Jak napisał Janusz Sławiński: „W odróżnieniu od innych wypowiedzi utwór poetycki jest p r z e k a z e m s k o d y f i k o w a n y m, którego składniki podlegają hierarchii i tworzą zamkniętą konfigurację". Zob. J. Sławiński, *op. cit.*, s. 105.

Adamczykowa, oprócz literatury dla dzieci, jest to wyznacznik literatury ludowej. Oralny charakter kształtuje tekst oraz modeluje sytuację odbioru[282]. Mimo iż dzieci w młodszym wieku szkolnym dobrze radzą już sobie ze słowem drukowanym, to wolą słuchać, ponieważ wiersz – słyszany i oglądany jednocześnie dzięki ilustracjom staje się bogatszy w środki ekspresji[283].

Wiersze dla dzieci charakteryzują się obecnością kilku wyznaczników. Jednym z nich jest kategoria dydaktyzmu eksponowana poprzez pouczenia, nakazy, zakazy i przedstawianie wzorów do naśladowania. Wśród celów stawianych przed tymi utworami znajduje się m.in. właściwe ukierunkowanie młodego odbiorcy. Literatura dla dzieci należy do dziedziny literatury dydaktycznej, co uzasadnia jej zorientowanie na oddziaływanie wychowawcze. Oddziaływanie to prowadzone jest w dwojaki sposób: poprzez zachęcanie do naśladowania pozytywnych wzorców oraz poprzez negację niewłaściwych wzorców i zjawisk[284]. Gdy elementy dydaktyczne występują w postaci ukrytej, łącząc się jednocześnie z pierwiastkami estetycznymi, można mówić o mistrzostwie tych utworów. Inne kategorie, na stałe wpisane w strukturę wiersza, to fantastyka i przygoda. Spełniają one zarówno funkcje ludyczne, jak i estetyczne[285]. Oprócz nich, w wierszach obecna jest kategoria komizmu. Nie tylko zaspokaja ona potrzeby psychiczne dziecięcego odbiorcy, ale także przyczynia się do ukształtowania jego poczucia humoru i uczy myślenia opartego na zdrowym rozsądku[286]. Adamczykowa uznała humor za niezwykle ważną kategorię w kontakcie dziecka z książką. Kategoria ta dąży do bycia wartością samą w sobie. W jej cieniu mogą realizować się inne funkcje, zwłaszcza funkcja poznawcza[287]. O ważności komizmu

---

282 Zob. Z. Adamczykowa, *op. cit.*, s. 27.

283 Zob. J. Cieślikowski, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dziecka*, Wrocław 1985, s. 251.

284 Zob. B. Żurakowski, *Literatura…*, s. 49. Nadawca w poezji dla dzieci występuje zatem w podwójnej roli: pedagoga i poety. Zob. B. Żurakowski, *Wartość a odbiorca i nadawca*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej…*, s. 229.

285 Zob. Z. Adamczykowa, *op. cit.*, s. 27.

286 Zob. *Ibidem*, s. 31.

287 Według Z. Adamczykowej, w twórczości poetyckiej dominują następujące sposoby budowania komizmu:
- wykorzystanie walorów fonicznych języka (np. rozmaite zabawy brzemieniem słów, paronomazje, echolalia, onomatopeje),
- budowanie „świata na opak", wywracanie porządku rzeczy, operowanie niedorzecznością, absurdem i nonsensem,
- odrealnianie deformujące, zwłaszcza oparte na odstępstwach od normy,
- prezentacja zachowań negatywnych i akcentowanie cechy ujemnej,
- maksymalizacje lub minimalizacje postaci i przedmiotów w postrzeganiu świata,
- zasada kontrastu i zaskoczenia (element niespodzianki, zaskakujące zdarzenia, puenty),
- humor sytuacyjny, często prosty, o rodowodzie wodewilowym,
- humor satyryczny (możliwy do zrozumienia przez dzieci starsze),

w tekstach dla dzieci świadczy fakt, że funkcja ludyczna najczęściej przesłania realizowane pośrednio treści edukacyjne czy wychowawcze. Jak argumentowała badaczka:

> Jest zatem komizm jednym z ważniejszych wyznaczników ludyczności i paidialności literatury dziecięcej, od jego typu i charakteru zależy ponadto w dużym stopniu poziom estetyczny tekstów, ponieważ żart, nonsens i absurd zawierają w sobie oczywistą potencję poetycką[288].

Adamczykowa zauważyła, że w zależności od wieku dzieci bawi i śmieszy inny rodzaj komizmu. Wiele zależy także od indywidualnych cech charakteru młodego odbiorcy. Zazwyczaj jednak dzieci w wieku przedszkolnym szczególnie żywo reagują na brzmienie poszczególnych słów, rym i rytmikę wierszy. Bawi je prosty i jaskrawy humor sytuacyjny, nacechowany wesołością i beztroską, mający swe źródło w wartkiej akcji, pełnej kontrastów, zabawnych przeinaczeń i niespodzianek. Wraz z wiekiem zmienia się dziecięce poczucie humoru, który staje się bardziej złożony i subtelniejszy. Pobudza do myślenia, znajdowania skojarzeń, analizy, syntezy i wyciągania wniosków. Humor ten w dalszym ciągu jest pogodny i optymistyczny, nacechowany pozytywnym stosunkiem do świata. Jeszcze innego rodzaju humoru oczekuje dziecko w wieku 7-10 lat. Odbiorca w młodszym wieku szkolnym zainteresowany jest wesołym utworem, który w dużo większym stopniu odwołuje się do jego intelektu. Utwór powinien przede wszystkim zaciekawić odbiorcę, a o jego atrakcyjności w znacznym stopniu decyduje komizm[289]. Badaczka podkreśliła, że funkcją tej wartości estetycznej jest m.in. zapewnienie pogody ducha, niesienie radości, odprężenia, optymizmu, redukowanie napięcia emocjonalnego podczas lektury. Przekonywała również o innych dobroczynnych stronach jego wpływu na dziecko:

> Humor spełnia w literaturze dziecięcej przede wszystkim funkcję ludyczną, ale też wychowawczą, socjalizacyjną i psychoterapeutyczną; wzbogaca życie emocjonalne odbiorcy, potęguje siłę wzruszenia, rozwija wyobraźnię, łagodzi napięcia wewnętrzne i uczy dziecko optymizmu. Jest też czynnikiem motywującym do dalszych kontaktów z książką, a więc rozwija zainteresowanie lekturą[290].

- dowcip językowy, gry słowne i rozmaite rodzaje komizmu językowego. Zob. *Ibidem*, s. 73-74.

[288] *Ibidem*, s. 74.

[289] Zob. *Ibidem*, s. 74-75.

[290] *Ibidem*, s. 75. Na temat środków budowania humoru zob. *Ibidem*, s. 76.

Okolicznością sprzyjającą postrzeganiu różnych aspektów komizmu tekstów jest warstwa graficzna książek dla dzieci. Jak zauważyła Adamczykowa, ilustracja jest plastyczną interpretacją tekstu, za którym powinna podążać. Badaczka zwróciła uwagę na szczególne znaczenie ilustracji przedstawiających zdeformowaną rzeczywistość (wyolbrzymienia, karykatury z ujęciami symbolicznymi i skrótowymi), zadaniem których jest nie tylko rozśmieszenie dziecka, ale także pobudzenie go do myślenia i kojarzenia[291]. Dzieci pasjonuje oglądanie pięknych ilustracji i zapoznawanie się ze wszystkimi szczegółami. Obrazki pomagają dziecku nie tylko lepiej wyobrazić sobie opisywaną historię, ale także powrócić do ulubionej postaci i już samodzielnie przypomnieć sobie treść książki[292].

Według Żurakowskiego, wszystkie formy komizmu w poezji dla dzieci wynikają z paidii[293]. Dziecięce poczucie komizmu wynika z zasady deformacji rzeczywistości, swoistej również poezji dla dorosłych, „świata na opak", a także z wyolbrzymiania rzeczywistości poprzez nagromadzenie szczegółów[294].

Badacz zwrócił uwagę na konieczność rozgraniczenia pojęcia poezji i gry-zabawy. Częste identyfikowanie tych sfer jest konsekwencją pracy Johana Huizingi *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (*Homo ludens proeve eener bepaling van het spelelement der cultur*, 1938). W ujęciu holenderskiego uczonego formy poetyckie są zawsze formami ludycznymi. Związek między zabawą i grą a poezją widoczny jest w zewnętrznej formie mowy (np. rytmiczne dzielenie mowy mówionej czy śpiewanej, obecność rymów), a także w formach obrazowania, motywach i sposobach ich wyrażania[295].

Bogusław Żurakowski trafnie zauważył, że tekst poetycki dla dzieci odpowiada zarówno na oczekiwania ze strony odbiorców-dorosłych, jak i ze strony odbiorców-dzieci. Dorośli wywierają znaczny wpływ na upodobania literackie dziecka. Nie tylko decydują o doborze lektury, ale również wyrażają opinie o poszczególnych utworach,

---

[291] Zob. *Ibidem*, s. 74.
[292] Zob. E. O. Смирнова, *Возраст сказки*, [Internet:] http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36607.php – 07 IX 2010.
[293] Zob. B. Żurakowski, *W świecie poezji…*, s. 42.
[294] Zob. *Ibidem*, s. 46-48. Różne rodzaje komizmu obecne w poezji dla dzieci Żurakowski scharakteryzował w następujący sposób: „Komizm humorystyczny (zwany niekiedy niewinnym, abstrakcyjnym), polegający na uchwyceniu sprzeczności między opisanym modelem a rzeczywistością, czasem i komizm satyryczny, piętnujący sprzeczność między modelem normatywnym a rzeczywistością, oraz komizm słowny, ściśle zespolony z całością tekstu, współgrający z komizmem sytuacji i postaci – znajdujemy w bajeczce, bajce, satyrze, nawet w kołysance (…)". Zob. *Ibidem*, s. 52.
[295] Zob. J. Huizinga, *Homo ludens jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985, s. 189-190.

dzieląc się nimi z dziećmi. W konstruowaniu wiersza dziecięcego autor bierze pod uwagę dwa rodzaje potrzeb: dziecięcą potrzebę dydaktyzmu i dziecięcą potrzebę zabawy i mitologizacji[296].

Badając kategorię odbiorcy tekstu, Żurakowski podzielił ją na dwa ujęcia:

a) odbiorca – przedmiot wychowania,
b) odbiorca – wzór poetyckości.

W pierwszym ujęciu dziecko jest niedoskonałe, śmieszne, popełnia błędy. Jego zachowanie i postępowanie musi być skorygowane za pomocą kary lub zwrócenia uwagi na wady. W tej perspektywie dziecko to dopiero materiał do stworzenia człowieka dorosłego. Odbiorca stanowi obiekt manipulacji wychowawczych. Żurakowski dostrzegł w tej konstrukcji dziecka schemat wytworzony przez tradycję. Odwołując się do Ericha Fromma[297], nazwał ów schemat miłością ojcowską do dziecka, która polega na stawianiu dziecku wymagań sensownych z punktu widzenia człowieka dorosłego. Schemat ten stracił rację bytu wraz z upadkiem społeczeństwa patriarchalnego. W dwudziestowiecznej poezji pojawił się odmienny obraz dziecka, bardziej zbliżony do modelu miłości matki, czyli w pełni akceptujący dziecko. Wyrazem tego jest pajdocentryzm – postawienie dziecka ponad człowiekiem dorosłym. Zdaniem badacza, takie ujęcie doskonale sprawdza się w tekstach poetyckich i polega na stylizowaniu świata poetyckiego na świat dziecka, na stylizacjach konstrukcyjnych i językowych[298].

Wiersze odgrywają bardzo istotną rolę w językowym rozwoju najmłodszych odbiorców. Ich lektura jest konieczna dla ich właściwego rozwoju. Utwory poetyckie stanowią nie tylko skarbnicę języka, ale także uczuć, wrażeń, ludzkiego doświadczenia; rozszerzają również horyzonty myślowe, przez co znacznie przyczyniają się do rozwoju osobowościowego dzieci. Są one oczarowane pięknem brzmienia wersów, grą rymowanych słów i muzykalnością tekstu. Dzieci są bardzo wrażliwe na rym i rytm, dzięki którym tak chętnie powtarzają wiersze i uczą się ich na pamięć. Niestety, współczesne dzieci, mimo ogromnej dostępności książki, czytają mniej niż poprzednie pokolenia. Lektura zostaje coraz częściej wyparta przez telewizję i filmy. Przewaga książek nad kulturą obrazkową polega na tym, że dziecko czytające lub słuchające musi

---

[296] Zob. B. Żurakowski, *Literatura…*, s. 14.
[297] Zob. E. Fromm, *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Warszawa 1972.
[298] Zob. B. Żurakowski, *Literatura…*, s. 16.

sobie wyobrazić opisywane zdarzenia, podczas gdy ekran w pełni rozwiązuje za dziecko tę kwestię[299].

Aktualność i zarazem uniwersalizm wierszy dla dzieci to właściwości tekstów spełniających najważniejsze oczekiwania wobec tej grupy utworów – z synergiczną obecnością kategorii poznawczych i ludycznych na czele. Istotna jest także funkcja rymu, gdyż to właśnie łatwo wpadający w ucho rym oraz rytmicznie powtarzające się elementy językowe przyciągają uwagę dziecka i pozwalają szybciej opanować tekst. Plastyczne i obrazowe operowanie słowem przybliża dziecku rzeczywistość, odkrywając przed nim myśli i refleksje innych ludzi. Alicja Baluch podkreśliła socjalizacyjną funkcję utworów dla dzieci, które otwierają najmłodszych odbiorców literatury na świat i ludzi oraz pozwalają lepiej poznać siebie. Istotny jest rytm słów, który uspokaja dzieci i pozwala im oderwać się od kompleksów i urazów. Lektura wiersza może stać się dla dziecka wyjściem do własnej zabawy słowami[300]. Wiersze kształtują wyobraźnię dziecka i budzą jego wrażliwość na piękno ojczystego języka.

* * *

Historia rosyjskiej poezji dla dzieci liczy kilka stuleci. Ballady dla tej grupy odbiorców, nawiązujące do poezji niemieckiego romantyzmu, tworzył Wasilij Żukowski. W drugiej połowie XIX wieku poezja dla dzieci rozwijała się pod dużym wpływem folkloru. Szczególnie widoczne było to w twórczości Nikołaja Niekrasowa (*Dziadek Mazaj i zające* [*Дедушка Мазай и зайцы*, 1870], *Słowiki* [*Соловьи*, 1870]) i twórców skupionych wokół niego. Niekrasow wiele uwagi poświęcał eksponowaniu kategorii dydaktyzmu w utworach dla najmłodszych. Jego wiersze zawierają także akcenty polityczne i oskarżycielskie wobec nieludzkości systemu wykorzystującego chłopów (*Kolej* [*Железная дорога*, 1864]). Krytykę eksploatacji dziecięcej pracy zawarł w wierszu-proteście *Płacz dzieci* (*Плач детей*) z 1860 roku. Do kręgu dziecięcych lektur trafiły wiersze Afanasija Feta koncentrujące się na opisie piękna przyrody oraz dziecięcym, odkrywczym postrzeganiu świata. Wierszowane utwory poświęcone przyrodzie pisał także Aleksiej Tołstoj. Autorem zbiorków wierszy dla

[299] Zob. szerzej: Е. О. Смирнова, *op. cit*.
[300] Zob. A. Baluch, *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków 2005, s. 12-13 i 28.

dzieci jest również Aleksiej Pleszczejew (*Książka dla dzieci* [*Детская книга*, 1861], *Przebiśnieg* [*Подснежник*, 1878]).

Rosyjska dwudziestowieczna poezja dla dzieci[301] szczyci się wielkimi nazwiskami, które są powszechnie znane i z nostalgią wspominane przez kolejne pokolenia: Korniej Czukowski, Samuił Marszak, Agnija Barto, Siergiej Michałkow. Na wierszach tych i innych poetów, o twórczości których będzie mowa w niniejszym podrozdziale, wychowało się kilka pokoleń dzieci. Wiersze te nie straciły na swej aktualności i atrakcyjności; również dziś wydawane są ich kolejne edycje. Zwrócenie się ku tematyce dziecięcej było w przypadkach niektórych poetów przypadkiem, epizodem w ich twórczości, u innych – była to świadoma decyzja i chęć tworzenia dla najmłodszych odbiorców. Wiersze przeznaczone dla nich charakteryzują się wielką rozpiętością form i podejmowanej tematyki. Miały one nie tylko bawić, śmieszyć, ale także otwierać na świat, kształcić i wychowywać, a nawet zaszczepiać w dzieciach właściwe postawy obywatelskie.

3.1. WIEK SREBRNY I WIERSZE DLA DZIECI

Przełom XIX i XX stulecia, zwany Srebrnym Wiekiem, przyniósł wiele różnorodnych prądów w kulturze. Symbolistów, akmeistów, futurystów i przedstawicieli innych kierunków jednoczyło przeczucie nadchodzących globalnych zmian. W powszechnym przekonaniu modernistów, jedynie dziecięca świadomość mogła zbliżyć się do prawdy, co tłumaczy zainteresowanie dzieciństwem jako tematem literatury. Co więcej, większość modernistów poszła krok dalej: od opracowania tematu dzieciństwa[302] do aktywnego uczestnictwa w tworzeniu literatury dla dzieci i do krytyki utworów przeznaczonych dla tej grupy czytelników. Zaangażowanie przedstawicieli wszystkich modernistycznych prądów literackich w twórczość przeznaczoną dla dzieci było tym cenniejsze, że na przełomie wieków ta dziedzina literatury nie znajdowała się

[301] W niniejszym podrozdziale dokonano podziału analizowanego materiału według kryterium historyczno-literackiego. Omawiając poezję dla dzieci okresu radzieckiego, wyróżniono poetów, w twórczości których zauważalne było przeplatanie się obowiązującej linii ideologicznej i problemów właściwych przestrzeni dziecięcej oraz tych, dla których świat dziecka, wolny od ideologicznych implikacji, stanowił priorytet w twórczości.

[302] Motyw dziecka wielokrotnie pojawiał się w rozważaniach twórców reprezentujących różne kierunki modernistyczne. W recepcji symbolistów dziecko było współczesnym Sfinksem, czyli istotą-zagadką, ponieważ przyszłość mogła być postrzegana wyłącznie intuicyjnie. Dziecięca świadomość była dla akmeisty Osipa Mandelsztama pożądaną normą człowieka Nowych czasów. Natomiast futurysta Władimir Majakowski określił rewolucję słowem „dziecięca”, a po latach nazwał ZSRR „krajem-młodzikiem”. Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 236-237.

w najlepszej kondycji. Powodem tego było zaostrzenie cenzury, a także masowość samej literatury dziecięcej. Skala nowego zjawiska negatywnie wpływała na wartości artystyczne tekstów. Twórcy modernistycznej literatury dziecięcej koncentrowali się wokół czasopisma „Тропинка”. W tej nowej, elitarnej literaturze dla najmłodszych, zaczęto cenić obrazowość. Uwagę zwracano na ilustracje książek. Formy plastyczne miały nie tylko współbrzmieć z zawartym w książkach tekstem, ale także z podtekstem. Tworzący dla dzieci pisarze starali się określić swoistość procesu twórczego, którego efektem miał być utwór dla dzieci. Należy jednak podkreślić, że poszczególne prądy modernistyczne nie zostały wyraźnie odzwierciedlone w przeznaczonej dla najmłodszych twórczości swych przedstawicieli. Poeci mieli zapewne świadomość, iż język, którym posługiwali się do wyrażenia modernistycznych treści, nie mógłby być zrozumiały dla dzieci[303].

Wśród wybitnych rosyjskich poetów Wieku Srebrnego, których twórczość nie koncentrowała się wokół utworów dla dzieci, ale którzy poświęcili najmłodszym niewielką liczbę wierszy, wymienić należy Iwana Bunina (1870-1953). Jest on autorem obszernych zbiorów wierszy, które ukazały się w wydawnictwie „Детское чтение”: *Pod gołym niebem* (*Под открытым небом*, 1898), *Wiersze i opowiadania* (*Стихи и рассказы*, 1900) i *Kwiaty polne* (*Полевые цветы*, 1901)[304].

Temat dzieciństwa pojawiał się również w twórczości Aleksandra Błoka (1880-1921)[305]. Większość utworów dla dzieci napisanych przez tego poetę poświęconych jest przyrodzie, np. zbiór *Okrągły rok* (*Круглый год*, 1913). Jego grupę docelową stanowią dzieci w młodszym wieku szkolnym. W wierszach tych nie brak elementów religijnych: poetycki kalendarz poety eksponuje najważniejsze święta chrześcijańskie – Wielkanoc i Boże Narodzenie. Wiersze przedstawiają drobne wydarzenia, często niedostrzegane, wyeksponowane jednak przez wrażliwego obserwatora. W swej twórczości dla dzieci Błok poruszał także temat zwyczajów zaobserwowanych w świecie zwierząt (*Wrona*

[303] Zob. *Ibidem*, s. 237-238 i 245.
[304] Podmiot liryczny tych tekstów był szczególnie wrażliwy na piękno przyrody, potrafił oddać w wierszach szczegóły rosyjskiego krajobrazu. Poetyckie obrazy Bunina są realistyczne, charakteryzuje je harmonia barw, dźwięków i zapachów. Obecność przyrody w utworach Bunina związana jest z dzieciństwem twórcy, spędzonym w majątku w guberni orłowskiej, gdzie wartości kulturowe współistniały z wartościami świata przyrody. Temat dzieciństwa rozwijają wiersze: *Letnia noc* (*Летняя ночь*, 1912, przekazujący owianą grozą atmosferę majątku, związaną ze strasznymi miejscami i opowieściami), *Christia* (*Христя*, 1906-1908, będący scenką rodzajową opartą na grze) i *Córka* (*Дочь*, 1923, ukazujący wrażenia poety-emigranta prowadzącego korespondencję z dzieckiem). Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 239-240.
[305] W poemacie *Odwet* (*Возмездие*, 1910-1921) poeta wspominał swoje dzieciństwo spędzone w małym dworku.

[*Ворона*], *Zając* [*Зайчик*]). W twórczości Błoka dla dziecięcego czytelnika wiersze jasne, zabawne sąsiadują z utworami o poważnej tematyce. Wiersz *W błękitnej, dalekiej sypialni…* (*В голубой далекой спаленке...*) stanowi próbę poetyckiego przedstawienia śmierci dziecka. Z kolei utwór *Ruś* (*Русь*) jest przykładem częstego na początku XX wieku postrzegania historii Rosji poprzez pryzmat mitów i bajek. Recenzując utwory dla dzieci, Błok oceniał je nie tylko z perspektywy dorosłego krytyka, ale wracał także pamięcią do dzieciństwa. Głównymi kryteriami oceny takich utworów były dla niego nawiązywanie do twórczości ludowej i dziecięcego postrzegania świata[306].

Z folkloru czerpał Konstantin Balmont (1867-1942), który spopularyzował podania, bajki i legendy narodów Oceanii[307]. Dla swojej córki Niniki napisał zbiór wierszy pt. *Bajki wróżki* (*Фейные сказки*, 1905). Składa się na niego 71 stylizowanych melodyjnych i w większości radosnych piosenek dziecięcych opartych na skandynawskich i południowosłowiańskich motywach folklorystycznych. Idylla obecna w świecie przedstawionym zbioru miała stanowić odzwierciedlenie idylli wczesnego dzieciństwa[308].

Do tematu dzieciństwa wielokrotnie powracał w swej twórczości akmeista Nikołaj Gumilow (1886-1921)[309]. Swój wkład do literatury dziecięcej Gumilow zaczął wnosić, zaczynając od publikacji wierszy dla dorosłych w dziecięcych periodykach. Jednak jego główną zasługą w tej dziedzinie jest epicki poemat *Mik* (*Мик*, 1918), który zaczął pisać po powrocie z ostatniej podróży do Afryki. W oparciu o fakty historyczne, poeta skonstruował przygodową, optymistyczną fabułę rozgrywającą się w egzotycznym otoczeniu. W opinii poety, ewolucja literatury zmierzała ku uznaniu takich zjawisk jak oszczędność słów, prostota, jasność i dokładność przekazywanych komunikatów za estetyczne wyznaczniki tej dziedziny twórczości. Te przewidywania sprawdziły się w odniesieniu do poezji dla dzieci lat dwudziestych i trzydziestych[310].

Wiersze dla najmłodszych posiada w swoim dorobku także wybitny poeta Wieku Srebrnego, akmeista Osip Mandelsztam (1891-1938). W latach 1925-1926 wydał cztery książki dla dzieci: *Prymus* (*Примус*), *Dwa tramwaje* (*Два трамвая*), *Kule*

---

[306] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit*., s. 244.
[307] Zob. К. М. Азадовский, *Бальмонт*, [w:] *Русские писатели. Биобиблиографический словарь*, т. 1, Москва 1990, s. 57-61 [Internet:] http://www.philology.ru/literature2/azadovsky-90.htm – 18 IV 2009.
[308] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit*., s. 241-242.
[309] Autobiograficzne motywy dzieciństwa poety zawiera np. wiersz *Dzieciństwo* (*Детство*).
[310] Zob. szerzej: И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit*., s. 247-253.

(*Шары*) i *Kuchnia* (*Кухня*)[311]. Wiersze Mandelsztama koncentrują się głównie na wartościach ludycznych; ich zadaniem było przede wszystkim rozśmieszanie czytelników i budzenie w nich wrażliwości poprzez przedstawienie uosobionych przedmiotów, które przeżywają przygody i odczuwają to, co ludzie. Poeta operował humorem sytuacyjnym, oddziaływanie którego wzmacniały elementy zaskoczenia i odstępstwa od normy.

Do kręgu klasycznych wierszy dla dzieci do dziś wchodzą utwory imażynisty Siergieja Jesienina (1895-1925). Przyszły poeta zaczął układać wiersze już w wieku 8 lat. W latach 1910-1918 Jesienin napisał liczne wiersze dla najmłodszych czytelników, np.: *Brzoza* (*Береза*), *Wróbelki* (*Воробышки*), *Pieśń o suce* (*Песнь о собаке*, 1915), opowiadające o przyrodzie, ludziach i zwierzętach. Osobny krąg stanowią wiersze o tematyce religijnej (*Dzwon Paschalny* [*Пасхальный благовест*], *Modlitwa matki* [*Молитва матери*]). Utwory Jesienina, będące częścią „nowej" poezji dla najmłodszych, były publikowane w wielu czasopismach dziecięcych i almanachach[312].

Poszukiwania i osiągnięcia modernistów w dziedzinie literatury dla dzieci miały znaczący wpływ na jej rozwój w latach dwudziestych i trzydziestych, przyczyniły się również do odnowienia tej poezji w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. To właśnie dzięki tym twórcom literatura dla najmłodszych przestała być dzielona na utwory opowiadające o różnych stanach społecznych i stała się w pełni demokratyczna, szybciej i precyzyjniej reagując na współczesne życie. Szacunek twórców wobec dziecięcych czytelników przejawiał się w powstawaniu utworów o skomplikowanej budowie artystycznej, z głębokim podtekstem[313].

---

[311] Zob. *Мандельштам О. Э., Избранное, Комментарии,* [Internet:] http://www.prosv.ru/ebooks/lib/61_Mandelshtam/5.html – 01 VII 2010.

[312] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit*., s. 254-258.

[313] Zob. *Ibidem*, s. 239. Obecnie zakres poezji dla dzieci poszerzył się o wiersze poetów uznawanych za twórców dla dorosłych, a przez to niezrozumiałych dla najmłodszych: Borisa Pasternaka, Anny Achmatowej, Wielimira Chlebnikowa. Liczne neologizmy w twórczości tego ostatniego są bardzo dobrze odbierane przez dziecięcego czytelnika, który jest w stanie wychwycić najmniejszy nawet związek między dźwiękiem a sensem danego słowa. Zob. *Ibidem*, s. 295.

3.2. IDEOLOGIA I ŚWIAT DZIECKA – DWIE DOMINANTY W WIERSZACH DLA DZIECI

Jednym z najważniejszych twórców, który zadecydował o obliczu radzieckiej poezji dla dzieci, był Samuił Marszak (1887-1964)[314]. Jego pisarska twórczość dla najmłodszych rozpoczęła się wraz z założeniem Teatru Młodego Widza (Театр юного зрителя) na początku lat dwudziestych, wchodzącego w kompleks instytucji określonej mianem „dziecięcego miasteczka" („детский городок")[315]. Uczestniczył wówczas w organizowaniu domów dziecka w Krasnodarze. Radzieccy krytycy podkreślali nową jakość Marszakowskich wierszy dla najmłodszych. Jego twórczość ujmowano w opozycji do licznych poetów przedrewolucyjnych, operujących jakoby fałszywą sentymentalnością i ckliwością, zbytnio odchodzących od realności[316].

O zasługach Marszaka dla tej dziedziny literatury może świadczyć wypowiedź Gorkiego, który nazwał go twórcą dziecięcej literatury w Rosji. Marszak był również cenionym dramaturgiem, krytykiem literackim i redaktorem[317]. Jego wiersze dla dzieci, razem z piosenkami, zagadkami, bajkami i sztukami dla teatru dziecięcego weszły w skład zbioru *Bajki, piosenki, zagadki* (*Сказки, песни, загадки*), który był wielokrotnie wydawany i tłumaczony na różne języki. Marszak wprowadził do świata literatury dziecięcej żywe i rozpoznawalne, czarujące i zabawne, fantazyjne i pouczające wizerunki dzieci, dorosłych i zwierząt. Poeta postawił swoich bohaterów w najróżniejszych sytuacjach, w których swoim zachowaniem wywołują spektrum uczuć: śmiech, współczucie, zrozumienie, niedowierzanie. Poezja Marszaka cechuje się

---

314 Zob. szerzej mój artykuł: A. Wrońska, *Od dydaktyki i komizmu*….

315 W miasteczku dziecięcym znajdowała się biblioteka, przedszkole, kółka zainteresowań i teatr dziecięcy. To właśnie od współpracy z tym teatrem zaczęła się praca Marszaka jako pisarza dla dzieci: był jednym z autorów wystawianych na deskach teatru bajek dramatycznych. Zob. В. Смирнова, *С. Я. Маршак. Критико-биографический очерк*, Москва 1954, s. 9; А. Богданова, *Детский городок*, [w:] *Я думал, чувствовал, я жил*, Москва 1971, s. 128-146, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/bogdanova.htm – 30 VI 2010. Szerzej na temat życia Marszaka zob. И. С. Маршак, *От детства к детям*, [w:] *Жизнь и творчество Маршака*, s. 349-486, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/marshak/marshak01.htm – 30 VI 2010 oraz materiały dostępne na stronie internetowej poświęconej życiu i twórczości Marszaka: *Недописанная страница*, [Internet:] http://s-marshak.ru/ – 30 VI 2010.

316 Krytykując przedrewolucyjne książki dla dzieci, Marszak powiedział: „[в них] и не пахло морской солью, – там держался нагретый комнатный воздух и пахло манной кашей". („nawet nie pachniało [w nich] morską solą – utrzymywało się tam nagrzane powietrze pokojowe i pachniało kaszą manną"). Zob. Б. Галанов, *С. Я. Маршак. Очерк жизни и творчества*, Москва 1956, s. 26.

317 Marszak był także znakomitym tłumaczem angielskich ballad i dziecięcych piosenek ludowych oraz tłumaczem poezji narodów ZSRR. Został trzykrotnie odznaczony najwyższymi odznaczeniami państwowymi; był czterokrotnym laureatem Nagrody Stalinowskiej. Zob. S. Marszak, *Wiersze i bajki*, Kraków 1956, s. 7.

dużą rozpiętością gatunkową. Tworzył takie gatunki jak: małą wierszowaną nowelę, balladę, zagadkę, scenkę, piosenkę, bajkę i wyliczankę. Liczne fragmenty wierszy Marszaka na stałe weszły do pamięci pokoleń Rosjan jako przysłowia, powiedzenia i aforyzmy[318]. Cechy charakterystyczne utworów poety to: prostota, dokładność i lakoniczność. Często za pomocą minimalnej liczby słów poeta potrafił wyrazić to, co najważniejsze, stwarzając sytuację humorystyczną i angażując dziecięcą wyobraźnię[319]. W swoich wierszach Marszak zajmował pozycję wychowawcy poruszającego kwestie światopoglądowe, moralno-psychologiczne, a nawet te dotyczące wątków politycznych[320]. Jego utwory posiadają znaczne wartości poznawcze, prezentując różnorodne aspekty rzeczywistości. Choć morał nie zawsze zostaje wyrażony bezpośrednio, nie przeszkadza to dzieciom w prawidłowym odbiorze wiersza.

Marszak opowiadał się za ściśle przemyślanym doborem słów w wierszach dla dzieci:

> Стихи для маленьких точнее всего можно сравнить с пословицами. Не всякое сочетание слов становится пословицей. Нужна основательная проверка, нужен длительный отбор, чтобы из тысячи случайных речений какое-нибудь пригодилось, полюбилось, запомнилось и стало пословицей. Точно так же должны отбираться стихи для маленьких[321].

O niezwykłym wpływie książek Marszaka na dzieci wspominał literaturoznawca Boris Gałanow, pisząc, że znany pediatra Gieorgij Spieranskij, mający wielkie doświadczenie w pracy z dziećmi, zalecał im lekturę wierszy Marszaka, w przekonaniu, że stanowią znakomity środek uzdrawiający[322]. Poeta otrzymywał wiele listów od wdzięcznych rodziców oraz samych dziecięcych czytelników, sam także prowadził korespondencję z najmłodszymi.

---

[318] Zob. Л. Кассиль, *Кто написал все это? Предисловие к книге „Радуга-дуга”*, [w:] С. Маршак, *Радуга-дуга*, Москва 1961, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/kassil1.htm – 30 VI 2010.

[319] Б. Галанов, *С. Я. Маршак…*, s. 3-4. O najczęściej stosowanym słownictwie w wierszach Marszaka zob. D. B. Crockett, *Maršak's Children's Verses through a Computer*, "The Slavic and East European Journal" 1969, Vol. 13, № 1, s. 78-86, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/306624 – 14 XI 2009.

[320] Zob. hasło: *Маршак, Самуил Яковлевич*, [w:] Онлайн Энциклопедия „Кругосвет”, [Internet:] http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/c/ca/1008788.htm – 27 IX 2009.

[321] „Wiersze dla najmniejszych najlepiej można porównać z przysłowiami. Nie każde połączenie słów staje się przysłowiem. Potrzebna jest gruntowna kontrola, potrzebna jest długotrwała selekcja, aby z tysiąca przypadkowych wyrażeń któreś się przydało, spodobało, zostało zapamiętane i stało się przysłowiem. Dokładnie tak samo powinny być selekcjonowane wiersze dla najmniejszych”. Podaję za: И. Казюлькина, *Маршак С. Я.…*. O perfekcjonizmie poety świadczy fakt, że nad wierszykiem składającym się z pięciu wersów mógł pracować latami, ciągle go poprawiając. Nowe poprawki wprowadzał nawet do wierszy, które zostały już wydrukowane, udoskonalając je dla nowego wydania. Zob. szerzej: *Ibidem*; Б. Галанов, *С. Я. Маршак…*, s. 39-43.

[322] Zob. И. Казюлькина, *Маршак С. Я.…*.

W swoich utworach Marszak podjął zakończoną sukcesem próbę uchwycenia wszystkich stron rzeczywistości dostępnych dziecku. Warto zaznaczyć uniwersalizm jego wierszy, które są czytane przez dzieci również we współczesnej Rosji. Jedną z zalet omawianych utworów jest prezentowanie żywych przykładów do naśladowania, przedstawionych w zabawnej, a przez to przemawiającej do dzieci formie. Poezja Marszaka jest prosta i konkretna, wykazuje dużo podobieństwa do mowy potocznej, co jeszcze bardziej przybliża ją dziecięcemu odbiorcy. Wiersze poety posiadają wartości ludyczne, przez co mieszczą się w horyzoncie oczekiwań dzieci, np. *Roztargniony* (*Вот какой рассеянный*, 1930), *Bagaż* (*Багаж*)[323]. Za pomocą zabawy, ważnej składowej życia najmłodszych, Marszak uczył swoich czytelników. Nie stronił od przekazywania morałów i próby ukształtowania właściwej postawy dziecięcych odbiorców. Uczył, jak należy budować relacje między ojcem a synem i jak ważną rolę w wychowaniu dziecka odgrywa ojciec (*Przyjemny dzień* [*Хороший день*]).

Pierwsze wiersze Marszaka przeznaczone były dla najmłodszych. Poeta ukazywał w nich proces poznawania świata przez kilkuletnie dziecko i zachowania typowe dla okresu dziecięcego (*Wąsaty-Pręgowaty* [*Усатый Полосатый*]). Marszak uczył szacunku zarówno do dzieci, jak i do zwierząt (*Maluchy w zoo* [*Детки в клетке*])[324]. Opowiadając dzieciom o zwierzętach, poeta opowiadał im o ludziach, o ogólnoludzkich wartościach i emocjach[325]. Wiersze Marszaka zawierają również wartości poznawcze, pomagają dziecku oswajać świat (np. *Autobus numer dwadzieścia sześć* [*Автобус номер двадцать шесть*], *Poczta* [*Почта*]). Z kolei w krótkich wierszykach poświęconych poszczególnym miesiącom w zwięzłej formie przedstawiono charakterystyczne cechy przyrody w danym czasie. Poprzez swoje utwory Marszak angażował dzieci do gry, w której poprzez aktywność, działanie poznaje się świat, radziecką rzeczywistość, świat dzieci i świat dorosłych (*Wesoła podróż od A do Z* [*Веселое путешествие от А до Я*]).

Jedną z funkcji realizowanych przez wiersze Marszaka było wzmacnianie uczuć patriotycznych. Przykładem może być utwór *Artek* (*Артек*), który miał wzbudzić w czytelnikach – także tych dorosłych – nostalgię za dziecięcą krainą szczęścia

---

323 Pedolodzy krytykowali Marszaka za to, że w wierszu aż osiem razy pojawia się obce klasowo słowo „dama", przez co może się ono zakorzenić w pamięci dziecka. Zob. Б. Галанов, *С. Я. Маршак…*, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/galanvolodymyov/galanov05.htm – 28 IX 2009.

324 Zob. szerzej: В. Глоцер, *„Детки в клетке" (четыре строчки)*, [w:] Сборник *Книги – детям*, Москва 1975, s. 68-76, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/glotzer.htm – 01 VII 2010.

325 Zob. В. Здир, *Творчество С. Я. Маршака*, [Internet:] http://www.solnet.ee/parents/kn_01_20.html – 28 IX 2009.

skonkretyzowaną w postaci obrazu obozu pionierskiego na Krymie. Heroiczną pracę i walkę z przyrodą eksponuje nasycony ruchem wiersz *Wojna z Dnieprem* (*Война с Днепром*). Natomiast utwory napisane podczas wojny wyrażają grozę tamtych czasów (*Poczta polowa* [*Почта военная*, 1944]). Nie brak wątków patriotycznych także w wierszu *Kołysanka* (*Колыбельная*). Słowa wypowiadane przez matkę tulącą do snu swoje dziecko zapewniają je o czujności radzieckich obrońców ojczyzny. To dzięki nim oraz internacjonalistom, nawołującym do pokoju, sen dziecka może być spokojny. Wiersz ten sprzyjał kształtowaniu więzi międzypokoleniowej i zaspokajał potrzeby psychiczne dziecięcego odbiorcy. Niewielki poemat *Prawda-bajda* (*Быль-небылица*), skonstruowany na zasadzie rozmowy staruszka z pionierami, odsłania zmiany, jakie zaszły po wprowadzeniu władzy radzieckiej. Utwór powstał w trzydziestą rocznicę rewolucji październikowej i w zamierzeniu miał podsumować jej osiągnięcia w zaprowadzeniu sprawiedliwości społecznej, propagować aktualne treści polityczne i surowo osądzić ustrój kapitalistyczny. Dawny system wartości miał być postrzegany przez dziecięcego odbiorcę jako obcy, kierujący się niezrozumiałymi zasadami i obcymi kulturowo symbolami. Zadaniem wiersza było również przechowywanie i przekazywanie doświadczeń społecznych młodszej generacji[326].

Marszak zabrał głos także w sprawie tolerancji, kreując przy tym odpychający wizerunek bogatego Amerykanina. Satyryczna opowiastka *Mister-Twister* (*Мистер Твистер*, 1933), przedstawiając komiczny obraz amerykańskich bogatych turystów podróżujących po Związku Radzieckim, podejmuje ideologiczny problem zderzenia świata kapitalistycznego z socjalistycznym. Utwór stanowi polityczny pamflet[327] na

---

[326] Za epigraf do utworu posłużyły słowa Lenina, wygłoszone 1V 1919 r. na Placu Czerwonym: „Внуки наши, как диковинку, будут рассматривать документы и памятники эпохи капиталистического строя. С трудом смогут они представить себе, каким образом могла находиться в частных руках торговля предметами первой необходимости, как могли принадлежать фабрики и заводы отдельным лицам, как мог один человек эксплуатировать другого, как могли существовать люди, не занимавшиеся трудом”. („Nasze wnuki jak kuriozum przeglądać będą dokumenty i pomniki epoki ustroju kapitalistycznego. Z trudem będą mogły sobie wyobrazić, w jaki sposób mógł znajdować się w rękach prywatnych handel przedmiotami pierwszej potrzeby, jak fabryki i zakłady mogły należeć do poszczególnych ludzi, jak mógł jeden człowiek eksploatować innego, jak mogli istnieć ludzie nie zajmujący się pracą”). Zob. Н. А. Михайлов, *Мастер. Записки о творчестве С. Я. Маршака*, Москва 1979, s. 5-50, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/mihaylov.htm – 30 VI 2010.

[327] Jak napisała Hanna Dziechcińska: „W czasach, gdy komizm wszedł do literatury i sztuki, stał się podstawowym narzędziem ataku i krytyki; żaden argument najbardziej rzeczowy, wykazujący niedostatki krytykowanej osoby, nie działał silniej i skuteczniej od ośmieszania, które umieszczało przeciwnika w sytuacji wykluczającej możliwość obrony, niwelowało płaszczyznę dyskusji, bawiło natomiast widza i czytelnika (…)”. Na temat pamfletu jako literackiej broni wymierzonej w przeciwników zob. H. Dziechcińska, *Literatura a zabawa. Z dziejów kultury literackiej w dawnej Polsce*, Warszawa 1981, s. 18-21 i 137-139. Autorka opisuje także zróżnicowanie chwytów obecnych w tekstach literackich w zależności od celów, którym te utwory miały służyć. Zob. *Ibidem*, s. 126.

wywyższających się Amerykanów. Tekst deprecjonuje kulturę zachodnią np. poprzez ukazanie wpisanych w nią uprzedzeń rasowych. Przywoływanie przykładów, ilustrujących uprzedzenia Amerykanina i tolerancję Związku Radzieckiego, miało służyć wykluczeniu posądzenia nadawcy o tendencyjność i przekonaniu odbiorcy o wiarygodności i bezstronności narratora[328]. W wierszu dokonano przeciwstawienia grupy własnej i grupy obcej ze względu na odmienność wyznawanych idei i sposobów życia oraz ukazano dezaktualizację zachodniego systemu światopoglądowego[329].

Wiersze Marszaka bardzo łatwo dają się zapamiętywać; bawią dzieci, ucząc je zarazem. Również dorośli czytają te utwory po wielu latach, odkrywając w nich wówczas nowe treści. Wiersze są bardzo bogate pod względem treściowym, cechuje je także urozmaicony układ fabularny oraz interesująca gra wyobraźni. Odkrywają przed dzieckiem bogactwo świata przyrodniczego. Uczą szacunku dla pracy i zakorzeniają w odbiorcach poszanowanie dla istot żywych, zaszczepiając przez to ideę człowieczeństwa.

Wiersze dla dzieci pisał także przedstawiciel futuryzmu, czołowy artysta rewolucji – Władimir Majakowski (1893-1930), uznawany przez ideologów socjalizmu za „komunistycznego świętego"[330]. Jego wiersze, burzące i odrzucające obowiązujące w poezji kanony, miały na celu zaszczepienie idei walki i dążyły do przeobrażenia świata, a sam poeta chciał być głosem rewolucyjnej epoki[331]. Był więc Majakowski orędownikiem służebnej roli poezji[332], a jego wiersze wykorzystywano do celów propagandowych. Ich lektura sprzyjała akceptacji przez najmłodszych założonych przez władze wzorów kulturowych społeczeństwa radzieckiego. Poeta wywarł znaczący wpływ na rozwój poezji dla dzieci w latach dwudziestych. Jego wiersze dla najmłodszych, napisane w latach 1925-1929, zostały zebrane pod wspólnym tytułem *Wiersze dla dzieci* (*Стихи детям*).

---

[328] Zob. A. Pratkanis, E. Aronson, *Wiek propagandy*, tłum. J. Radziecki, M. Szuster, Warszawa 2005, s. 118.

[329] Na temat powstania utworu, jego wariantów zob. Б. Галанов, *Мистер Блистер и Мистер Твистер*, [w:] *Книжка про книжки*, Москва 1978, s. 3-29, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/galanov1.htm – 30 VI 2010.

[330] Zob. *Historia literatury rosyjskiej XX wieku*, red. A. Drawicz, Warszawa 2002, s. 127.

[331] Zob. W. Woroszylski, *Życie Majakowskiego*, Warszawa 1984, s. 473.

[332] O stosunku Majakowskiego do poezji i roli poety tak pisał Aleksander Junosza-Szaniawski: „Pisarstwo uważał za zawód jak każdy inny, a poetę przyrównywał do fabryki wyrabiającej wiersze. I uważał, że poezja jest tak samo potrzebna ludziom jak jedzenie i ubranie – tylko że ludzie pozbawieni poezji nie zawsze sobie zdają sprawę ze swego ubóstwa. Nie można odczuwać braku czegoś, czego się nigdy w życiu nie posiadało". Zob. A. Junosza-Szaniawski, *Włodzimierz Majakowski*, Warszawa 1964, s. 255.

W kilkunastu utworach skierowanych do dzieci Majakowski podjął próbę ukształtowania ich postaw społeczno-moralnych zgodnie z wyznacznikami ideologii komunistycznej, w której widział szansę na stworzenie nowego świata. Proces wychowawczy był realizowany poprzez propagowanie idei wiernego służenia ojczyźnie i bycia gotowym do jej obrony na wypadek wojny. Majakowski wyrażał potrzebę poświęcania się dla kraju na różnych polach, w rolach sanitariuszy czy wywiadowców. Jednocześnie podkreślał potrzebę solidarności i troski o towarzyszy broni (*Weźmiemy nowe karabiny* [*Возьмем винтовки новые*]). Niewątpliwie, marsz ten napisany został jeszcze pod wrażeniem wojny domowej, a jego lektura miała dodać odwagi najmłodszym obywatelom. Charakterystyczne dla nowatorskiej formy jego poezji dzielenie wersów, zrytmizowana mowa, liczne rytmiczne i intonacyjne modulacje sprawiają, że czytany utwór przypomina żołnierską mowę[333].

Majakowski transmitował również inne wartości komunistycznego systemu aksjologicznego: opiewał kolektywny charakter pracy (*Ognisty rumak* [*Конь-огонь*, 1927]). Z kolei wiersz *Kim chciałbym zostać?* (*Кем быть?*, 1928) przedstawia bliski każdemu dziecku problem wyboru przyszłego zawodu. Akcent położony został na ważną rolę pracy w życiu człowieka. Praca opiewana jest także w wierszu *To wiersze moje dla dzieciarni o morzach i morskiej latarni* (*Эта книжечка моя про моря и про маяк*, 1927). Poeta zachęcał dzieci, by swoją niezłomną i niezachwianą postawą, niczym latarnia morska, wskazywały drogę tym, którzy odczuwają trwogę i mogą zabłądzić. Wiersz jest bardzo plastyczny, czytelnik ma wrażenie oglądania zarysowanej sytuacji na własne oczy, co osiągnięte zostało poprzez operowanie słownictwem ewokującym wyobraźnię wizualną[334].

Nie brak w poezji Majakowskiego odwołań do ideologii komunistycznej (*Pieśń-błyskawica* [*Песня-молния*, 1929]). Poeta opiewał partię komunistyczną jako przewodnika pionierów idących drogą Lenina. Wiersz nawołuje do likwidacji

---

[333] Rymy Majakowskiego oparte są nie na podobieństwie graficznym, ale na dźwięku. Wykazują podobieństwo do rymów w ludowej pieśni i w przysłowiu. Nowatorstwo poety polega także na zmianach w układzie leksykalnym: przestawieniu szyku we frazie, zamianie miejsc słów, zmianie wartości semantycznych słów. Zob. szerzej: W. Szkłowski, *O Majakowskim*, tłum. i wstęp K. Pomorska, Warszawa 1960, s. 138-144; Н. Маслин, *op. cit.*, s. 183-186. Aleksiej Pachomow, ilustrator wierszy Majakowskiego, podkreślił, że we wspomnianych wierszach dla dzieci szczególnie ważne są walory foniczne języka. Pachomow uważał, że należy te wiersze czytać tak, jak czynił to ich autor, kiedy stał wyprostowany na trybunie i czytał mocnym głosem agitatora. Zob. А. Пахомов, *Про свою работу в детской книге*, Москва 1982. Podaję za: В. Маяковский *Стихи „для детков"*, [Internet:] http://www.bibliogid.ru/bookshelf/little/malish/majakovskij-malish – 10 V 2009.

[334] Zob. szerzej: H. Dziechcińska, *op. cit.*, s. 58-60.

analfabetyzmu[335] i podkreśla konieczność wspólnego działania. Dydaktyczna postawa podmiotu lirycznego zademonstrowana jest bardzo wyraziście. Okazją do zamanifestowania entuzjazmu wynikającego z obrania właściwej drogi życiowej jest wspólny pochód z okazji święta 1 maja, ze wzniesionymi czerwonymi sztandarami (*Piosenka majowa* [*Майская песенка*]). Literackie przedstawienie wspomnianego wydarzenia ma utrwalać tę patriotyczną wizję radzieckiego obyczaju[336]. W zamierzeniu utwór powinien integrować grupę społeczną.

Impulsem do powstania wierszy dla najmłodszych były również zagraniczne podróże poety. Majakowski przyznawał, że literatura dla dzieci stała się jego nową pasją: „Мое последнее увлечение – детская литература: надо дать детям новые представления и новые понятия об окружающих их вещах”[337]. W poezji Majakowskiego obecne są akcenty internacjonalistyczne (*Przeczytaj i zasuwaj do Paryża i do Chin* [*Прочти и катай в Париж и в Китай*, 1927)[338]. Opis podróży dzieci dookoła świata w towarzystwie autora to pretekst do zapewnienia o szacunku i posłuchu, jakim cieszą się na świecie komuniści oraz przekonania odbiorców o niesprawiedliwości panującej w krajach kapitalistycznych. Poeta tym samym demaskował ułomności dawnego, niesprawiedliwego porządku i wystąpił jako obrońca ciemiężonych przez kapitalistycznych wyzyskiwaczy[339], co wpisywało się w zadania stawiane przed literaturą radziecką. Potępienie kapitalizmu i obowiązującej w nim własności prywatnej to w rzeczywistości, w rozumieniu marksizmu-leninizmu, potępienie podstawowego zła. Miało być ono odpowiedzialne za wszelkie inne zła i nieludzki byt jednostki ludzkiej, uniemożliwiając jej pełne stanie się człowiekiem z powodu wyzysku i tworzenia się walki klasowej[340].

Majakowski jest również autorem humorystycznych wierszy, które mają w przystępny sposób popularyzować wiedzę wśród dzieci (np. *Co stronica – słoń albo*

---

[335] W 1920 r. zaledwie ok. 32 % obywateli Rosji umiało czytać i pisać. W l923 r. w europejskiej części RSFRR działało ponad 3400 punktów, w których organizowano kursy likwidacji analfabetyzmu. W latach 1920-1928 proces ten objął ok. 7 milionów ludności dorosłej. Zob. szerzej: M. Wilk, *Lata trosk i nadziei ZSRR w latach 1918-1941*, Warszawa 1988, s. 210-215.

[336] Na temat literackich opisów uroczystości zob. H. Dziechcińska, *op. cit*., s. 46-47.

[337] „Moja najnowsza pasja – to literatura dla dzieci: trzeba dać dzieciom nowe wyobrażenia i nowe pojęcia o otaczających je rzeczach”. Zob. В. Перцов, *Маяковский. Жизнь и творчество (1925-1930)*, Москва 1972, s. 48.

[338] Pierwsze dwa wersy tego wiersza: „Начинается земля, / как известно, от Кремля” („Zaczyna się ziemia, / jak wiadomo, od Kremla”) stały się popularnym aforyzmem. Komisja Biblioteczna ds. Literatury Dziecięcej miała zastrzeżenia do tego fragmentu, wskazując na zaprzeczenie prawdzie naukowej i negowanie teorii Kopernika. Choć Majakowski pod koniec wiersza napisał, że ziemia jest okrągła, utwór nie otrzymał rekomendacji Komisji. Zob. *Ibidem*.

[339] Por. Н. Маслин, *op. cit.*, s. 12-13.

[340] Zob. szerzej: J. M. Bocheński, *op. cit*., s. 26-27.

lwica [*Что ни страница, то слон, то львица*, 1926]). To przykład wiersza, nieodłączne dopełnienie którego stanowią ilustracje. Zwierzęta są jednymi z najczęstszych bohaterów wierszy większości dziecięcych poetów. Zostają obdarzone charakterystycznymi cechami i za ich pomocą prowadzona jest opowieść o świecie ludzi. Twórczość Majakowskiego dla dzieci zawiera także szereg pouczających historii (np. *Co to znaczy dobrze i co to znaczy źle* [*Что такое хорошо и что такое плохо*, 1925], *Opowiem dziś tobie o pewnym nierobie* [*История Власа – лентяя и лоботряса*, 1927])[341].

Wyjątkowość wierszy Majakowskiego dla dzieci polega na tym, że poruszał w nich tematy codzienne i współczesne. Choć utwory te były adresowane do najmłodszego czytelnika, nie brakowało w nich patetycznych nawiązań do polityki. To właśnie Majakowski jest autorem pierwszych politycznie zaangażowanych wierszy dla dzieci. Jego poezja działania zachęcała do aktywnego uczestnictwa w budowaniu państwa komunistycznego. Podmiot liryczny wspomnianych tekstów, podobnie jak w twórczości skierowanej do dorosłych, to agitator, trybun, nauczyciel, poeta. Wiele wierszy Majakowskiego zaszczepiało w dzieciach patriotyzm i przywiązanie do państwa radzieckiego. Tym samym realizowały one społeczną funkcję literatury, polegającą na powiązaniu tekstów z życiem narodu i służeniu rozwojowi całości kultury społeczeństwa radzieckiego. Adaptacja wzorów radzieckiej kultury, dokonywana poprzez lekturę wierszy poety, była łatwiejsza do urzeczywistnienia w związku z tym, że dzieciństwo charakteryzuje się chłonnością umysłu i skłonnością do akceptowania zaobserwowanych wzorców. Poprzez swoje utwory poeta dążył do założenia podwalin pod nową radziecką literaturę dla dzieci. Zamiar ten spotykał się jednak z niezrozumieniem, a nawet z wrogością ze strony krytyków i pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty. Wiersze Majakowskiego uznano za zjawisko bardziej literackie

341 Pierwszy utwór na zasadzie kontrastu wylicza czynności, działania i zdarzenia, przypisując im opozycyjną klasyfikację aksjologiczną. Dzięki temu, najmłodsi odbiorcy poznają znaczenie dobra i zła, podstawowych pojęć w procesie socjalizacji dziecka. Podmiotem lirycznym wiersza, składającego się z łańcucha miniatur, jest ojciec, który prowadzi dialog ze swoim synem. Utwór jest przykładem na to, że literatura dla dzieci służy jako płaszczyzna kształtowania więzi międzypokoleniowej oraz ukazuje wzory do naśladowania zaprezentowane w sposób, który jest odbierany przez małego czytelnika jako atrakcyjny i akceptowalny. W drugim wierszu podmiot liryczny dokonuje ekspozycji cech i zachowań chłopca, który poprzez lekkomyślne zachowanie zaczął przegrywać swoje życie. Funkcja wychowawcza realizowana jest poprzez prezentację negatywnego zachowania. „Ja” liryczne zachęca do zupełnie innej postawy, do przykładnej nauki i chęci samodoskonalenia się, które mają umożliwić uczestnictwo w budowie lepszego świata. Jednocześnie potępia jednostkę nieprzystosowaną do systemu i uchylającą się od postępowania zgodnie z normami i wartościami uznanymi w społeczeństwie.

niż pedagogiczne. Jednak jego utwory były chętnie publikowane w czasopismach dla pionierów i komsomolców[342].

Poprzez swoje utwory wychowywała Agnija Barto (1906-1981). Była nie tylko autorką wierszy dla dzieci, ale także krytykiem, publicystą, pisała również scenariusze filmowe[343] i książki. Jest jednak znana przede wszystkim dzięki swojej twórczości dla najmłodszych czytelników, dla których pozostaje jedną z ulubionych autorek. Utwory Barto wydawane były w wielkich nakładach i wchodziły w skład wypisów dla dzieci. Miliony najmłodszych odbiorców zachwycały się kreowanymi przez nią obrazami, postaciami, a uroku tym wesołym wierszom dodawały wyraźne rymy i rytm. Rasuł Gamzatow we wstępie do zbioru wierszy Barto próbował znaleźć wytłumaczenie wielkiej popularności jej utworów:

> Она написала десятки книг, их издают миллионными тиражами. Но в каждой книге новая задумка, новая фантазия, новая Барто, она лишена однообразия. Поэтому с ней весело, никогда не скучно... (…) Детские стихи Барто пользуются вниманием взрослых, потому что они являются предметом большой поэзии. В них гармонирует юмор и лирика, грусть и радость, она пишет легко и серьезно. А главное, не повторяет себя и других[344].

Wiera Smirnowa zauważyła, że źródłem, z którego czerpie poetka, jest twórczość ludowa i folklor dziecięcy. To dzięki temu w jej wierszach obecne są

[342] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit*., s. 312-313.

[343] Barto jest autorką scenariuszy do filmów *Podrzutek* (*Подкидыш*, 1940, razem z aktorką Riną Zieleną), *Alosza Pticyn wyrabia charakter* (*Алеша Птицын вырабатывает характер*, 1953), *10 000 chłopców* (*10 000 мальчиков*, 1962, razem z Iosiko Okadą). Jej wiersz *Sznureczek* (*Веревочка*) posłużył reżyserowi Ilji Frezowi za motyw filmu *Słoń i sznureczek* (*Слон и веревочка*, 1945). Zob. *Агния Барто*, [Internet:] http://barto.ouc.ru/ – 10 V 2009. Poetka prowadziła aktywną działalność kulturalną i społeczną, dotyczącą m.in. dzieci (była przewodniczącą Stowarzyszenia Twórców Literatury i Sztuki dla Dzieci Związku Radzieckich Towarzystw Przyjaźni i Współpracy Kulturalnej z Zagranicą, brała także udział w pracach IBBY. Zob. *Barto Agnija Lwowna*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej…*, s. 29. Debiutowała w 1925 r. zbiorami wierszy *Chińczyk Wan Li* (*Китайчонок Ван Ли*) i *Misiu-złodziejaszek* (*Мишка-воришка*). Regularnie wydawała kolejne zbiory: *Braciszkowie* (*Братишки*, 1928), *Chłopiec na odwrót* (*Мальчик наоборот*, 1934), *Zabawki* (*Игрушки*, 1936), *Gil* (*Снегирь*, 1939), w latach czterdziestych i pięćdziesiątych: *Pierwszoklasistka* (*Первоклассница*), *Zwienigorod* (*Звенигород*, 1947), *Wesołe wiersze* (*Веселые стихи*), *Wiersze dla dzieci* (*Стихи детям*). W 1958 r. napisała duży cykl satyrycznych wierszy dla dzieci: *Lioszeńka, Lioszeńka* (*Лешенька, Лешенька*), *Dziadkowa wnuczka* (*Дедушкина внучка*) i inne. Zob. *Барто Агния Львовна*, [Internet:] http://www.hrono.info/biograf/barto.html – 13 VI 2009.

[344] „Ona napisała dziesiątki książek, wydają je w milionowych nakładach. Ale w każdej książce jest nowy zamysł, nowa fantazja, nowa Barto, jest ona pozbawiona monotonii. Dlatego jest z nią wesoło, nigdy nie jest nudno… (…) Dziecięce wiersze Barto cieszą się uwagą dorosłych, dlatego że są one przedmiotem wielkiej poezji. Harmonizuje w nich humor i liryka, smutek i radość, pisze ona łatwo i poważnie. A co najważniejsze, nie powtarza siebie i innych”. Zob. Р. Гамзатов, *„Всем поколениям” вступительное слово к сборнику „Агния Барто. Стихи детям”*, [Internet:] http://www.agniyabarto.ru/0_rasul-gamzatov_vstupitelnoe-slovo.htm – 10 V 2009.

aforyzmy i przysłowia, z których wiele weszło na stałe do języka[345]. Podczas wystąpień poetki połączonych z czytaniem swoich wierszy, dzieci recytowały je z pamięci razem z nią.

Smirnowa podkreśliła, że w swoich wierszach Barto wypowiadała się w imieniu dziecka. Lektura jej utworów przekonuje, że autor jest bardzo bliski dzieciom, słyszy ich rozmowy, a nawet myśli. Kontakt z dziećmi, tysiące otrzymywanych od nich listów odegrały znaczącą rolę w powstawaniu wierszy. Jej utwory są ściśle związane z radzieckim dzieciństwem i na trwale zapadły w pamięć wielu pokoleniom. Poetka bardzo dobrze znała dziecko i język, którym się ono posługuje. Wiersze charakteryzują się lekkim stylem, wyraźnym rymem, są łatwe w odbiorze, obecne są w nich powtórzenia, dzięki czemu dzieci bez problemu je zapamiętują. Należy także podkreślić ciekawie zbudowaną fabułę, w której łączy się linia liryczna z satyryczną. Są tak bliskie dzieciom, ponieważ opisują ich świat, to, co znają najlepiej. Narratorka nie stwarza dystansu między sobą a czytelnikami, wręcz przeciwnie, często zachowuje się tak, jakby była ich rówieśniczką. Zdarza się jednak, że staje się starszą, bardzo wymagającą koleżanką, która zauważa nie tylko osiągnięcia, ale także błędy i niewłaściwe zachowanie najmłodszych. W rozumieniu poetki bowiem prawdziwa przyjaźń wymaga uczciwości i bezpośredniego wytykania niedociągnięć.

Wykreowani przez nią bohaterowie prawie zawsze mają imię (np. *Tamara i ja* [*Мы с Тамарой*], *Nasza Tania gorzko płacze* [*Наша Таня горько плачет*]), co sprawia wrażenie, jakby nie tylko autorka, ale również czytelnicy znali opisywane postacie. Barto trafnie i przekonująco nakreśliła psychologiczne portrety swoich małych bohaterów. Jej wiersze opowiadają o dzieciach i najprostszych zdarzeniach życia dziecięcego, które znane mogą być czytelnikom z przedszkola, szkoły i podwórka. Dzięki temu oraz dzięki precyzji dobieranych słów, rymów, jej wiersze o radosnej, żartobliwej, smutnej czy ironicznej intonacji są tak lubiane. W autobiograficznej prozie *Zapiski dziecięcego poety* (*Записки детского поэта*, 1976) poetka zastanawiała się nad przyczyną przywiązania i miłości dorosłych do wierszy dla dzieci. Zadając pytanie: za co dorośli lubią te wiersze, próbowała znaleźć odpowiedź:

> За улыбку? За мастерство? А может быть, за то, что стихи для детей способны вернуть читателя в его детские годы и в нем самом оживить свежесть восприятия окружающего мира, открытость души, чистоту чувств?[346].

[345] Zob. В. Смирнова, *О творчестве Агнии Барто*, [Internet:] http://www.agniyabarto.ru/00_vera-smirnova_o-tvorchestve-agnii-barto.htm – 10 V 2009.

Barto zauważyła, że siła najlepszych dziecięcych poetów polega na tym, że potrafili w swoich utworach połączyć dziecinność z dorosłością i zajmująco opowiadać o rzeczach poważnych. To dzięki temu ważne tematy współczesne znalazły swe odzwierciedlenie także w poezji dla najmłodszych. Smirnowa podkreśliła, że w wierszach Barto dla dzieci obecne jest połączenie rzeczy dawnych i współczesnych, ciągłości ze zmiennością, przez co jej wiersze się nie dezaktualizują[347].

Przywołany dziennik, podobnie jak książka Czukowskiego *Od dwóch do pięciu*, zawiera m.in. wytyczne, którymi powinni kierować się twórcy literatury dla dzieci. W opinii Barto wiersze dla dzieci muszą być „niewyczerpanie młode", poeta powinien mieć własne, odrębne liryczne „ja". Nie należy poprawiać wierszy w kolejnych wydaniach, ponieważ dziecko, gdy już raz nauczy się na pamięć pierwotnej wersji, nie uzna kolejnej, nawet jeśli ta będzie lepsza. To powinno mobilizować poetów, by od razu tworzyli dopracowane wersje utworów. Barto opowiadała się za złożonymi, asonansowymi rymami, ponieważ nie przeszkadzają one dziecku, odbierającemu wiersz na słuch, w jego prawidłowej recepcji. Poetka skoncentrowała się również na problemach moralnych, relacjach międzyludzkich. Barto cytowała w dzienniku także wypowiedzi klasyków rosyjskiej literatury o dzieciach. Ich słowa mogą pomóc współczesnym twórcom głębiej wniknąć w psychologię dzieci[348]. Jak stwierdziła poetka:

> Разве не главное – детей надо изучать. Охранять их нравственную чистоту. Отвечать на их интерес к современности. Раскрывать их мир, обращаясь к их воображению[349].

Twórczość Barto charakteryzuje się zróżnicowaną tematyką. Dorobek poetki stanowi kilkanaście tomików, z których każdy skoncentrowany jest wokół jednego, centralnego wątku (m.in.: *Zabawki*, *Wyprowadzka* [*Дом переехал*], *Przyjaciele-koledzy* [*Друзья-товарищи*], *Wszyscy się uczą* [*Все учатся*], *Nastało lato* [*Лето настало*], *Braciszek* [*Младший брат*]). Poetka jest uważana za twórcę satyry dla dzieci,

---

[346] „Za uśmiech? Za mistrzostwo? A być może za to, że wiersze dla dzieci są w stanie przenieść czytelnika w jego lata dziecięce i w nim samym ożywić świeżość odbioru otaczającego świata, otwartość duszy, czystość uczuć?". Podaję za: *Ibidem.*

[347] Zob. *Ibidem*.

[348] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit*., s. 337.

[349] „Czy nie to jest najważniejsze – dzieci trzeba się uczyć. Ochraniać ich czystość moralną. Odpowiadać na ich zainteresowanie współczesnością. Odkrywać ich świat, zwracając się do ich wyobraźni". Zob. А. Барто, *Великие о детях*, [w:] *Записки детского поэта*, [Internet:] http://agniyabarto.ru/14-03-zapiski-detskogo-poeta_velikie-o-detyah.htm – 25 VIII 2010.

kontynuatorkę Majakowskiego, która wprowadziła do dziecięcej literatury m.in. satyryczną wierszowaną nowelę i portret satyryczny. Prowadziła bezpośrednią rozmowę z dziecięcym odbiorcą, także na trudne tematy etyczne. Głównym pomocnikiem Barto w kontaktach z dziećmi oraz narzędziem wychowywania jest jednak śmiech. Jej satyra jest ostra, ale nie jest złośliwa. Poetka wiedziała, że dziecko może się poprawić i pozbyć się swoich wad i słabości. W swoich utworach łączyła przyjemne z pożytecznym, łącząc w materii ich świata przedstawionego estetyczną kategorię śmiechu z dydaktyczno-moralnym pouczeniem. To właśnie poetyckie opracowanie nowego w poezji dla dzieci tematu społecznego zachowania dziecka jest jedną z jej głównych zasług. Narrator może wyśmiewać jedną konkretną cechę w człowieku (gadatliwość: *Gaduła* [*Болтунья*], użalanie się nad sobą: *Sonieczka* [*Сонечка*], nadmierną skłonność do płaczu: *Dziewczynka-płaksa* [*Девочка-рёвушка*], lenistwo: *Katia* [*Катя*]) lub przedstawiać satyryczny portret bohatera, który uprzykrza otoczeniu życie, ciągle marudzi, narzeka, krytykuje, nic mu się nie podoba (*Nasz sąsiad Iwan Piotrowicz* [*Наш сосед Иван Петрович*]). W ten sposób Barto starała się walczyć z przywarami i wychowywać w dzieciach pozytywne cechy osobowościowe. Ostrze satyry poetki skierowane było nie tylko na dzieci, ale także na ich rodziców i wychowawców. Barto krytykowała obojętne podejście do bajek, które zabija fantazję dzieci (*W obronie Dziadka Mroza* [*В защиту Деда Мороза*])[350]. Pokazała także formowanie się dziecięcej świadomości (*Rosnę* [*Я расту*]). Poprzez bohaterów swoich wierszy, częstą krytykę ich zachowań poetka starała się wychować w dzieciach uczciwość, wytrwałość (*Sierioża odrabia lekcje* [*Сережа учит уроки*]), uprzejmość (*Luboczka* [*Любочка*]), dobroć i koleżeńskość (*Wszystko – na wszystkich* [*Всё – на всех*]), poszanowanie przyrody i zwierząt (*Szpaki przyleciały* [*Скворцы прилетели*], *Koziołek* [*Козленок*]*).* Przestrzegała, by nikomu nie zazdrościć, udowadniała, że kłamstwo szybko zostanie zdemaskowane (*Okulary* [*Очки*]), uczyła szacunku do starszych i młodszych. Czytelnicy bez trudu domyślają się, których bohaterów należy naśladować. We wspomnianych już *Zapiskach dziecięcego poety* Barto sformułowała swoje poetyckie credo: „Детям нужна вся гамма чувств, рождающих человечность"[351]. W swoich utworach przekazywała te uczucia, ukazując dzieciom wzory do naśladowania oraz liczne antywzory.

[350] Zob. В. Смирнова, *О творчестве…*.
[351] „Dzieciom potrzebna jest cała gama uczuć rodzących człowieczeństwo". Zob. *Агния Барто…*.

Przykładem takiego antywzoru jest pionier, który swoim niegrzecznym zachowaniem wobec staruszka udowadnia, że nie zasługuje na noszenie odznaki pionierskiej (*O jednym staruszku i o odznace pionierskiej* [*Об одном старичке и пионерском значке*]). Poetka była orędowniczką równości – krytykowała wywyższanie się zastępowej, która zamiast dawać przykład swoją postawą, grymasiła i źle się zachowywała (*Laleczka* [*Лялечка*]). Barto przestrzegała także przed próżnymi przechwałkami (*Tamara i ja*)[352].

Poetka próbowała również oddziaływać na stosunek dzieci do szkoły, starając się zaszczepić im radość i zaciekawienie tą nową dla nich instytucją (*Do szkoły* [*В школу*]). Opowiadała także o ekscytujących i zajmujących wydarzeniach w życiu dzieci. Wiersz *W teatrze* (*В театре*) prezentuje moc wrażeń wyniesionych przez dziewczynkę z baletu, a *Gra w krokieta* (*Игра в крокет*) – emocje towarzyszące meczowi. Barto zajęła stanowisko także w stosunku do trudnej i delikatnej sytuacji, z którą przychodzi się zetknąć większości dzieci: jest nią pojawienie się w domu rodzeństwa i związana z tym konieczność oswojenia się z nową sytuacją (*Obraza* [*Обида*]). Motyw relacji z młodszym rodzeństwem wielokrotnie pojawia się w poezji Barto. W utworach tych poetka wyraziła swoje zainteresowanie dziecięcą psychologią.

Na uwagę zasługuje cykl tetrastychów *Zabawki*, bardzo łatwych do zapamiętania, w każdym z których poetka potrafiła zawrzeć przesłanie, nakreślić bohaterów, zawiązanie i rozwiązanie akcji:

Идёт бычок, качается,
Вздыхает на ходу:
- Ох, доска кончается,
Сейчас я упаду![353].

---

[352] O wielkim wpływie wesołych wierszy Barto na najmłodszych świadczy np. przypadek opisany w „Учительской газете" z dn. 06 IV 1976 r: „Мальчик перенес несколько операций. Предстояла еще одна. Врач сказал, хорошо бы вытерпеть ее без наркоза. И мальчик согласился при условии, что во время операции ему будут читать стихи Агнии Барто". („Chłopiec przeszedł kilka operacji. Została jeszcze jedna. Lekarz powiedział, że dobrze byłoby przetrzymać ją bez narkozy. I chłopiec się zgodził pod warunkiem, że podczas operacji będą mu czytać wiersze Agniji Barto"). Zob. А. Барто, *Стихи детям*, *Мы с Тамарой*, [Internet:] http://www.agniyabarto.ru/ – 13 VI 2009.

[353] Zob. А. Барто, *Бычок*, [Internet:] http://www.agniyabarto.ru/01-02-bychok.htm – 10 V 2009. „Idzie krówka ledwie żywa, / Boi się ogromnie: - Deska tutaj się urywa, / Spadnę i już po mnie". Zob. A. Barto, *Krówka*, [w:] *Eadem*, *Miała babunia wnucząt czterdzieścioro*, tłum. M. Dolińska, Moskwa 1981, s. 11. Wiktor Cziżikow, artysta-ilustrator, zauważył, że fenomen Barto polega na tym, że czas mija, pokolenia się zmieniają, a zainteresowanie jej twórczością nie maleje. Według niego wspomniany wiersz o krówce to biografia każdego z nas, którą poetka potrafiła zawrzeć w czterech wersach. Mimo iż pozornie wierszyk nie opowiada o niczym istotnym, to, uwzględniając perspektywę dziecka, które może kiedyś upaść, wiersz przybiera nowy sens – dziecku robi się zawczasu żal krówki. Zob. „*Идет бычок,*

W krótkim wierszyku Barto zawarła nie tylko oryginalny humor, ale także naiwność i nieporadność bohatera. Poetka była zwolenniczką zaszczepiania w duszy dziecka liryzmu, co miało uchronić je przed zbyt wielką dozą rozumowego patrzenia na świat[354]. Wprowadziła do poezji nowego bohatera – malca, pogrążonego we własnym świecie marzeń i zabawy.

Barto była przekonana o bogactwie świata wewnętrznego dziecka każdej narodowości. W tym przekonaniu utwierdzały ją liczne podróże. Przetłumaczyła z różnych języków wiersze dzieci, który ukazały się w zbiorze *Przekłady z dziecięcego* (*Переводы с детского*, 1977)[355]. Poetkę interesowało życie dzieci w innych krajach, warunki ich egzystencji, myśli i uczucia, dlatego często podejmowała te tematy w swojej twórczości. W zbiorku *Braciszkowie* poetka starała się zaakcentować wielką wartość pokoju oraz przekazać dzieciom uczucie przyjaźni do ludzi innych narodowości. Wyraźne elementy ideologiczne znalazły się także w zbiorze *Pietia rysuje* (*Петя рисует*), w którym poetka nakreśliła Stany Zjednoczone jako kapitalistyczny kraj zwolenników wojny i wyzysku. Posługiwała się przy tym wyraźnymi kontrastami, zestawiając zamorskie mocarstwo z piękną ziemią ojczystą. Takie zestawienie, prowadzące do kreacji rzeczywistości, miało służyć kształtowaniu komunistycznej postawy u dzieci. Podobny cel postawiony został przed wierszem *Twoje święto* (*Твой праздник*) prezentującym wyczekiwane przez dzieci w całym ZSRR święto – rocznicę rewolucji październikowej. Utwór ma także przekonać, że najmłodsi obywatele mają przed sobą wspaniałą przyszłość, ponieważ ich ojczyzna jest krajem wielkich możliwości.

Jedną z istotnych właściwości poezji Barto jest eksponowanie ideałów moralnych w oparciu o kryterium aksjologiczne i semiotyczne[356]. Wśród propagowanych postaw i wartości szczególne znaczenie miało wychowanie

---

качается” – это биография каждого из нас, Газета (gzt.ru), [Internet:] http://www.peoples.ru/art/literature/poetry/contemporary/barto/index1.html – 05 VI 2009.

[354]Zob. В. Смирнова, *О творчестве…*.

[355] Zob. *Агния Барто…*.

[356] Zob. А. Барто, *Стихи детям…*, s. 81. Wyraziste stawianie ocen jest naturalną potrzebą człowieka, dzięki której łatwiej jest odnaleźć sens w otaczającym świecie i własne miejsce w nim. Zob. szerzej: M. Bujnicka, *op. cit.*, s. 24. Z kolei G. Leszczyński podkreślał doniosłą rolę wartościowania emocjonalnego w kształtowaniu językowego obrazu świata dziecka. Według badacza, „(…) język wartości pozwala określić miejsce człowieka w świecie, odróżnić obszary bliskie, które się akceptuje i których pożąda, od wrogich, niejasnych, wywołujących lęk bądź trwogę – takich, których należy unikać. Wartościowanie, które dokonuje się za pomocą języka, decyduje o typie myślenia i wyobraźni, systemie wzorów i hierarchii wartości”. Zob. G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca. Słowo, obiegi, konteksty*, Warszawa 2003, s. 13.

w czytelnikach patriotyzmu, braterstwa i odwagi. Przykładem tekstu realizującego taki model dydaktyzmu jest ballada *Na strażnicy* (*На заставе*). Utwór jest niezwykle rytmiczny, przez co przypomina marsz wojskowy, cechuje go rozbudowana ekspresja artystyczna. Poetka nawołuje do czujności i ostrożności, przestrzega przed wrogiem, przez co może budzić w dziecku uzasadniony niepokój. Komunikat odwołujący się do odczucia strachu ma na celu patriotyczne ukierunkowanie myśli odbiorców.

W swoich wierszach poetka opisywała również czasy wojny, męstwo narodu, odwagę młodzieży, chcącej pomóc państwu, troskę o dzieci. Wiersz *Partyzantce Tani* (*Партизанке Тане*, 1942) poświęcony został pamięci Zoi Kosmodiemjanskiej, będącej symbolem bohaterstwa młodych obywateli radzieckich. Nawiązanie do ofiary Zoi pojawia się także w wierszu *Przy pomniku Zoi* (*У памятника Зое*, 1957). W ujęciu poetki, śmierć Zoi nie poszła na marne, ponieważ jej ofiara, poprzez modelowanie, wykształciła w dzieciach patriotyzm i miłość do rodzimego kraju. Z kolei cykl *Przyjaciele-koledzy* (*Młodym uralczykom*) [*Друзья-товарищи* (*Юным уральцам*)] został poświęcony dzieciom ewakuowanym podczas wojny. W swojej twórczości Barto poruszyła także problem sierot wojennych i ochrony dzieci przed niebezpieczeństwami świata dorosłych *Zwienigorod*. Barto nie stroniła od elementów propagandowych. Przekonywała, że wychowanków domów dziecka nie można nazwać sierotami, ponieważ naród otacza je matczyną opieką i nie pozwala, by sami pozostali ze swoim smutkiem[357].

W twórczości Barto można wyróżnić dwie linie, przekazujące odmienną estetyczno-światopoglądową wizję świata. Z jednej strony, wielka rozpiętość podejmowanej przez poetkę tematyki, interesująca fabuła, ciekawie skonstruowani bohaterowie, a także ciepło, liryzm przebijające z wierszy sprawiają, że na wielu jej wierszach wychowuje się kolejne już pokolenie dzieci. Poetka nieprzerwanie uczy najmłodszych odbiorców szacunku do nieprzemijających wartości ogólnoludzkich. Z drugiej jednak strony, należy pamiętać, że poetka ulegała kanonom realizmu socjalistycznego, starając się zaszczepić miłość do radzieckiej ojczyzny i nienawiść do kapitalistów i imperialistów – stanowiących synonimy wrogów władzy radzieckiej[358].

---

[357] Zob. А. Барто, *Стихи детям, Звенигород*, [Internet:] http://www.agniyabarto.ru/ – 05 VI 2009.

[358] Nienawiść była aprobowanym i pożądanych uczuciem, jakie powinno narodzić się w dziecku podczas lektury. Literatura stanowiła uzupełniające źródło nienawiści – po szkole i rodzinie: „Советская школа, семья воспитывают ненависть к врагам нашей социалистической родины, к врагам мира и демократии. В книгах, написанных для детей, слышен призыв к бдительности, к неразделимому сочетанию любви к родине с ненавистью к её врагам и всякому угнетению человека человеком”. („Radziecka szkoła, rodzina wychowują nienawiść do wrogów naszej socjalistycznej ojczyzny, do

Kolejnym klasykiem radzieckiej literatury dziecięcej jest Siergiej Michałkow (1913-2009). Twórca realizował się jako prozaik, poeta, baśniopisarz, dramaturg, publicysta, scenarzysta filmowy[359], tłumacz (m.in. wierszy Juliana Tuwima), działacz społeczny oraz autor hymnów ZSRR i Federacji Rosyjskiej. Początkowo pisał wiersze przeznaczone dla dorosłego czytelnika, by z czasem zacząć tworzyć dla dzieci. Sumaryczny nakład książek Michałkowa wynosi około 300 milionów egzemplarzy, co świadczy o wielkiej popularności jego wierszy, które znajdowały odbiorców w różnych grupach wiekowych[360]. Władze radzieckie wielokrotnie odznaczały poetę wysokimi odznaczeniami państwowymi za dokonania literackie[361].

Zdaniem Michałkowa, dzieci należy wychowywać od najmłodszych lat. Uważał on, że każde dziecko można ukształtować na szlachetnego, pracowitego i uczciwego obywatela. Ważny element tego wychowania stanowią mądre książki, charakteryzujące się delikatnym psychologizmem i pozbawione jakichkolwiek elementów fałszu, który dzieci od razu demaskują[362].

Jego wiersze zna na pamięć wiele pokoleń dzieci, a do najpopularniejszych należy *Wujek Wieża* (*Дядя Стёна*; w polskim tłumaczeniu imię bohatera zostało zastąpione przez epitet wskazujący na jego ponadprzeciętną posturę)[363]. Poemat został opublikowany w 1935 roku, kiedy Michałkow miał zaledwie 22 lata. Wiersz prezentuje prawy charakter bohatera: jego odwagę, patriotyzm, wysokie wartości moralne bohatera harmonijnie połączone z ponadprzeciętnymi warunkami fizycznymi, przedstawionymi

---

wrogów pokoju i demokracji. W książkach, napisanych dla dzieci, słyszalne jest wezwanie do czujności, do niepodzielnego połączenia miłości do ojczyzny z nienawiścią do jej wrogów i wszelkiego gnębienia człowieka przez człowieka"). Zob. *Советская детская литература…*, s. 60-61.

[359] Michałkow jest autorem scenariuszy do filmów *Wielka podróż kosmiczna* (*Большое космическое путешествие*, współautor Walentin Sieliwanow), *Trzy plus dwa* (*Три плюс два*), *Nowe przygody Kota w butach* (*Новые похождения Кота в Сапогах*). Jego autorstwa jest także słynne epitafium poświęcone Nieznanemu Żołnierzowi, wyryte w murze kremlowskim: „Имя твое неизвестно, подвиг твой бессмертен". („Imię twoje jest nieznane, twój bohaterski czyn – nieśmiertelny"). Zob. *Михалков, Сергей*, [Internet:] http://www.lenta.ru/lib/14181045/ – 30 IX 2009.

[360] Zob. *Михалков Сергей Владимирович*, [Internet:] http://www.mp.urbannet.ru/TVOR-P/mixal_sv/mix_sv-tv.htm, – 30 IX 2009.

[361] W 1972 r. Michałkow został wyróżniony także przez Międzynarodową Radę do Spraw Książki dla Młodych (International Board on Books for Young People – IBBY) dyplomem „Highly Commended", a w 1982 r. mianowano go honorowym członkiem tej organizacji. Zob. S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1995, s. 178.

[362] Zob. С. Михалков, *И тем не менее все начинается с детства*, [w:] *Idem*, *О литературе*, Москва 1986, s. 24-26 i 30.

[363] Utwór doczekał się kontynuacji: *Wujek Stiopa – milicjant* (*Дядя Степа – милиционер*), *Wujek Stiopa i Jegor* (*Дядя Степа и Егор*) i *Wujek Stiopa – weteran* (*Дядя Степа – ветеран*). Jego imię weszło do języka rosyjskiego jako potoczne, żartobliwe lub ironiczne określenie milicjanta. Wujek Stiopa wymieniany jest wśród najpopularniejszych rosyjskich fikcyjnych bohaterów XX w. Zob. *Герои времени*. *Дядя Степа*, автор и ведущий: П. Вайль, [Internet:] http://archive.svoboda.org/programs/cicles/hero/25.asp – 20 V 2010.

za pomocą hiperboli. Michałkow z humorem pokazywał problemy dzieci w wieku szkolnym (*Trzydzieści sześć i pięć!* [*Тридцать шесть и пять!*]) oraz przejawy dziecięcego buntu wymierzonego w reżim dnia (*Nie spać!* [*Не спать!*]). Poeta wychowywał w dzieciach przywiązanie do zwierząt i troskę o nie (*Mój szczeniak* [*Мой щенок*]). Koncentrował się na opiewaniu walorów przyjaźni (*Mój przyjaciel* [*Мой друг*]) i propagował właściwą postawę wobec środowiska naturalnego (*Wesoły turysta* [*Веселый турист*]). Wiersze Michałkowa oddziałują wychowawczo, prezentując także negatywne postawy, których należy się wystrzegać (*O mimozie* [*Про мимозу*]).

Wesoła dyskusja narratora z dziecięcym czytelnikiem ustępuje jednak niekiedy miejsca poważnej rozmowie. Problem niewolnictwa podejmuje *Chata wuja Toma* (*Хижина дяди Тома*). Obok problemów dnia codziennego, Michałkow poruszał sprawy istotne dla całego społeczeństwa radzieckiego. Uczył patriotyzmu, przeciwstawiając sprawiedliwe państwo komunistyczne epoce carskiej, w której tylko dzieci bogaczy miały dostęp do edukacji (*Mamy trzydzieści lat* [*Нам тридцать лет*]). Poprzez teksty literackie Michałkow głosił sądy normatywne wyrażające wartości. Poeta starał się wzbudzać u czytelnika dumę z potężnego państwa. Opowiadał o bohaterskich czynach narodu radzieckiego dokonywanych w imię szczęścia i sprawiedliwości. Zaszczepiał w młodych odbiorcach miłość do socjalistycznej ojczyzny i wiarę w ideały partii komunistycznej (*Prawdziwa opowieść* [*Быль*]). W ramach promowanego systemu światopoglądowego skonstruował zhierarchizowany świat wartości, w którym naczelne miejsce przypadło radzieckiej ojczyźnie. W wielu wierszach Michałkowa występują elementy propagandowe[364]. Poeta ukazywał także komunistyczne wzorce osobowe. Najlepszym przykładem dla dzieci ma być niezłomna postawa Lenina, którą poeta opiewa w wierszu *W Muzeum Lenina* (*В Музее В. И. Ленина*). Został w nim poruszony problem transmisji wartości między pokoleniami. Utwory Michałkowa wychwalają również osiągnięcia pięciolatki, internacjonalizm, solidarność ludu pracującego, przewodnią rolę partii, będącą siłą i nadzieją obywateli radzieckich[365]. Wiersze Michałkowa nawołują także do czujności

[364] Propagandę, w przeciwieństwie do perswazji, charakteryzuje komunikowanie jednego punktu widzenia. Jej celem jest skłonienie odbiorcy, by dobrowolnie uznał ten punkt widzenia za swój. Stanowi ona raczej formę przekonywania do danej opinii czy zachowania niż formę informowania; propaganda często jest manipulacją. Natomiast perswazję cechuje dwukierunkowość: słuchacz i mówca mogą się spierać, polemizować i modyfikować poglądy pod wpływem argumentów drugiej strony. Zob. A. Pratkanis, E. Aronson, *op. cit*., s. 17-22.

[365] Rozważając naturę moralności marksizmu-leninizmu, Józef M. Bocheński określił ją jako monistyczną właśnie przez stosunek do partii. W tym ujęciu znaczenie ma bezwarunkowo i absolutnie jedynie wartość

wobec wrogów i do strzeżenia granic. Manipulują odbiorcami poprzez odwoływanie się do symboli i emocji. Poprzez te chwyty spełniają funkcję światopoglądotwórczą oraz sprzyjają adaptacji wzorów radzieckiej kultury.

Wiersze Michałkowa charakteryzuje znaczna rozpiętość form i podejmowanej tematyki. Specyfika dokonywanego przekazu kulturowego wynikała z przekonania poety, iż wiersz stanowi narzędzie ukierunkowania młodego obywatela i zaszczepiania w nim komunistycznej postawy. Pożądany z punktu widzenia władz kierunek oddziaływania na świadomość dzieci realizowany był poprzez aktualizm tematyki utworów (wydarzenia wojenne, budowa komunistycznego społeczeństwa)[366]. W utworach Michałkowa dostrzec można nakładanie się ujęć wychowawczych oraz propagandowych. W odróżnieniu od Marszaka i Czukowskiego, twórczość których początkowo naśladował, był bardziej skłonny do kompromisów i wypełniania uproszczonych zadań dydaktycznych[367]. Na przykładzie jego drogi twórczej można dostrzec, jak kultura radziecka determinowała działania jednostek.

Obok wierszy, stanowiących rodzaj adresowanej do dzieci propagandy systemu, poeta tworzył utwory skoncentrowane na świecie dziecka, zaspokajające jego potrzeby poznawcze i estetyczne. Do tego rodzaju tekstów chętnie sięgają także dzisiaj młodzi czytelnicy w Rosji. Jest to możliwe, ponieważ Michałkow uwzględniał zainteresowania najmłodszych odbiorców. Wiele tekstów Michałkowa można uznać za reprezentatywne dla kanonu poezji dziecięcej: przedstawiają bowiem typowe problemy i radości okresu dziecięcego, akcentują wartość przyjaźni i koleżeństwa, wychowują w dzieciach przywiązanie do zwierząt i troskę o środowisko naturalne[368].

3.3. WIERSZE JAKO ZABAWA SŁOWEM

Zupełnie inny charakter ma twórczość dla dzieci Daniiła Charmsa (1905-1942). Za jego życia opublikowano jedenaście książek z wierszami dla dzieci i zaledwie dwa

---

zwycięstwa partii. Wszystko inne uważane jest za dobre bądź złe tylko w odniesieniu do tej wartości. Zob. J. M. Bocheński, *op. cit*., s. 28-29.

[366] Zob. szerzej: Г. Ершов, В. Тельпугов, *Творчество Сергея Михалкова*, Москва 1954, s. 13.

[367] Zob. *Historia literatury rosyjskiej XX wieku…*, s. 256; W. Kasack, *Leksykon literatury rosyjskiej…*, s. 386-387.

[368] Szerzej na temat dwoistej twórczości Michałkowa, ukazującej, jak ścisły może być związek polityki z literaturą, zob. mój artykuł: A. Wrońska, *Niewinne wiersze dla dzieci czy propaganda od najmłodszych lat? O twórczości Siergieja Michałkowa*, „Polisemia" 2/2010 (2), [Internet:] http://www.polisemia.com.pl/numer-2-2010-2/niewinne-wiersze-dla-dzieci-czy-propaganda-od-najmlodszych-lat – 02 XII 2011.

„dorosłe” wiersze: *Wypadek na kolei* (*Случай на железной дороге*) i *Wiersz Piotra Jaszkina* (*Стих Петра Яшкина*)[369]. W latach 1928-1941 poeta stałe współpracował z czasopismami dla dzieci: „Ёж”, „Чиж”, „Сверчок”, „Октябрята”. Jest autorem około dwudziestu książek dla najmłodszych[370]. Mimo iż swoje utwory dla dzieci uważał za drugorzędne i nie przywiązywał do nich wielkiej wagi, wywarły one znaczący wpływ na ukształtowanie dziecięcej poezji i prozy.

Twórczość dla najmłodszych tego reprezentanta grupy oberiutów była tak indywidualnym zjawiskiem, że według N. Chałatowa, redaktora zbioru utworów poety, uzasadnione jest mówienie „o tradycjach Charmsa w dzisiejszej poezji dla dzieci”[371]. Na temat wyjątkowości jego twórczości dla dzieci wypowiedział się również Władimir Głocier, pisząc:

> ...Литературе для детей вряд ли известен другой такой случай, когда бы весьма малочисленное творчество заключало в себе столь оригинальную поэтическую систему[372].

Charms odczuwał swoją niezwykłość i niepodobieństwo do innych, o czym świadczy jego marzenie, zapisane w dzienniku: „Я хочу быть в жизни тем, чем Лобачевский в геометрии”[373]. Razem z Korniejem Czukowskim, Samuiłem Marszałkiem, Władimirem Majakowskim Charms zajmuje ważne miejsce wśród twórców poezji dziecięcej. Jednak, jak zauważyła badaczka R. Kałasznikowa, jego miejsce „na dziecięcym Olimpie” nie zostało wyraźnie określone. Twórczość Charmsa charakteryzuje się intelektualizmem i wysublimowaną duchowością, a nowatorski styl jego utworów to przykład poszukiwania „nowego realizmu”, charakterystycznego dla XX wieku, w którym radykalnie zmieniły się schematy myślenia i obraz świata[374]:

> В юмористической прозе и стихах Хармса соединились „чистый вымысел” и алогизм („обратность”), театральная буффонада и парадокс. Термин М. М. Бахтина „гротескный

---

369 Zob. А. Тришина, *Четыре жизни Даниила Хармса*, [Internet:] http://hepd.pnpi.spb.ru/ioc/ioc/line0612/n2a.htm – 03 VI 2009. Zob. także: И. Шабшин, *Несколько слов о жизни и творчестве Даниила Хармса*, [Internet:] http://hepd.pnpi.spb.ru/ioc/ioc/line0612/n2a.htm – 03 VI 2009.

370 Zob. *Биография и личность Хармса*, [Internet:] http://www.library.ru/2/lit/sections.php?a_uid=20 – 27 IX 2009.

371 Zob. *Книги – детям*, Москва 1975, s. 76. Podaję za: Р. Б. Калашникова, *Школа и „антишкола” Даниила Хармса*, [w:] *Проблемы детской литературы*, Петрозаводск 1987, s. 38-49, [Internet:] http://xarms.lipetsk.ru/texts/kalas1.html – 27 IX 2009.

372 „Wątpliwe, czy literaturze dla dzieci znany jest drugi taki przypadek, kiedy by całkiem niepokaźna twórczość zawierała w sobie tak bardzo oryginalny system poetycki”. Zob. Р. Б. Калашникова, *Школа…*.

373 „Chcę być w życiu tym, kim Łobaczewski w geometrii”. Zob. И. Шабшин, *Несколько …*.

374 Zob. Р. Б. Калашникова, *Школа…*.

реализм” как нельзя лучше определяет творчество Хармса, ибо выдуманный, нереальный мир поэта вырос на основе „народной смеховой культуры” и имеет самое непосредственное отношение к фольклорным небылицам, песням и сказкам[375].

Według badaczki, twórczość dla dorosłych i dla dzieci w przypadku tego pisarza są ściśle ze sobą powiązane[376]. Być może osiągnięcia poety na polu literatury dla dzieci przewyższyły nawet poziomem jego „dorosłe” dzieła. To właśnie dzieci od razu zrozumiały wiersze Charmsa, zaakceptowały pisarza i już w 1934 roku podkreślano jego sukcesy w dziedzinie literatury dla dzieci w wielu przedszkolnym (podobne oceny dotyczyły również innych oberiutów: Aleksandra Wwiedieńskiego i Nikołaja Zabołockiego)[377]. Jednak stosunek oficjalnej partyjnej krytyki do jego utworów był jednoznacznie negatywny. Okres Wielkiego Terroru i wszechwładza cenzury jeszcze nasiliły niechęć oficjalnych organów wydawniczych do twórczości Charmsa. W 1937 roku poeta zapisał:

Пришло время еще более ужасное для меня (…). В Детиздате придрались к каким-то моим стихам (*Из дома вышел человек*...[378] – Вл. Г.) и начали меня травить. Меня прекратили печатать. Мне не выплачивают деньги, мотивируя какими-то случайными задержками. Я чувствую, что там происходит что-то тайное, злое. Нам нечего есть. Мы страшно голодаем. Я знаю,что мне пришел конец...[379].

---

[375] „W humorystycznej prozie i wierszach Charmsa połączyły się «czysty wymysł» i alogizm («odwrotność»), teatralna bufonada i paradoks. Termin M. M. Bachtina «groteskowy realizm» jak najlepiej określa twórczość Charmsa, ponieważ wymyślony, nierealny świat poety wyrósł na podstawie «ludowej kultury śmiechu» i posiada bardzo bezpośredni związek z folklorystycznymi baśniami, piosenkami i bajkami”. Zob. *Ibidem*.

[376] Utwory Charmsa dla dzieci związane są z twórczością dla dorosłych. Niektóre utwory rozpoczynane były jako te dla dzieci, by w rezultacie zostać przeznaczone dla dorosłego czytelnika. Za przykład może służyć opowiadanie *Ojciec i Córka* (*Отец и Дочь*). Rozpoczyna się ono beztroskim zdaniem: „Было у Наташи две конфеты...” („Miała Natasza dwa cukierki”), by następnie przekształcić się w opowieść o śmierci, zmartwychwstaniu oraz pogrzebie ojca i córki. Wiele wierszy dla dorosłych prostotą zewnętrznej formy i wysokim stopniem przypadkowości przypomina dziecięcą twórczość poety. Oprócz tego w wierszach dla dorosłego czytelnika pojawiają się takie słowa, jak „mama”, „tata”, „niania”, „dzieci”. Związki z twórczością dla dorosłych wykazuje np. wiersz *Kłamca* (*Врун*, 1930). Zob. А. Герасимова, *Как сделан „Врун” Хармса*, [Internet:] http://www.umka.ru/liter/950701.html – 14 VI 2009.

[377] Zob. Р. Б. Калашникова, *Школа…*.

[378] Wiersz ten opowiada historię człowieka, który wybrał się w daleką podróż. Pewnego dnia wszedł do ciemnego lasu i zniknął. Utwór kończy się prośbą o poinformowanie autora, jeśli ktoś spotka zaginionego wędrowca. Krytycy dopatrzyli się zapewne w wierszu aluzji do szybkich aresztowań w niewyjaśnionych okolicznościach.

[379] „Przyszedł jeszcze straszniejszy czas dla mnie, (…). W Dietgizie [Państwowe Wydawnictwo dla Dzieci] doczepili się do jakichś moich wierszy (*Wyszedł z domu człowiek…* – W. G.) i zaczęli mnie dręczyć. Przestali mnie drukować. Nie wypłacają mi pieniędzy, motywując to jakimiś przypadkowymi opóźnieniami. Czuję, że tam dzieje się coś tajemniczego, złego. Nie mamy co jeść. Strasznie głodujemy. Wiem, że przyszedł mój koniec…”. Podaję za: В. Глоцер, *Я думал о том, как прекрасно все первое! (Даниил Хармс)*, [Internet:] http://www.russofile.ru/articles/article_19.php – 27 IX 2009.

W dziedzinie poezji dla dzieci oberiuci stworzyli nowy kierunek – poezję paradoksalno-zabawową. Współistniał on z bajkowym humorem Czukowskiego, dziecięcą satyrą Marszaka, Barto i Michałkowa. Doskonałymi przykładami tego charakterystycznego humoru są wiersze Charmsa i wiele wierszy oberiutów: (np. *Konik* [*Лошадка*], *Kto?* [*Кто?*] Aleksandra Wwiedienskiego, *Co to takiego a la brass?* [*Что такое а ля брасс?*], *Mister Kuk Barła Barła* [*Мистер Кук Барла Барла*] Nikołaja Zabołockiego, *Bęben* [*Барабан*], *Orkiestra* [*Оркестр*] Jurija Władimirowa). Dydaktyczna funkcja wierszy została w tych utworach słabiej zaakcentowana, co wytłumaczyć można celem, jaki stawiali przed sobą poeci. Był to zamiar zadziwienia, a przez to – wpłynięcia na wyobraźnię dzieci. Kałasznikowa zwróciła uwagę na synkretyzm wierszy Charmsa, które można zaśpiewać, zagrać i do których można tańczyć. Podmiot liryczny wychowuje twórcze „ja" w każdym dziecku, a wychowanie odbywa się w atmosferze nieprzymuszenia i wolności. Poprzez lekturę wierszy Charmsa dziecko zostaje zaangażowane do tylko z pozoru codziennych czynności: porannego picia herbaty, pochodu pionierów, leczenia kota. Za każdym razem przed dzieckiem ujawnia się paradoksalna wizja świata. Poeta naruszał istniejący obraz świata, proponując dzieciom nieskończoną liczbę wariantów rozwoju sytuacji. Jego poezja pozwala intelektualnie wychować czytelnika, uwzględniając wyższy poziom fantazji u dzieci niż u dorosłych. Wiersze Charmsa uczą dzieci twórczego myślenia, przyczyniają się do rozwoju ich fantazji[380].

Podstawowe chwyty Charmsa, za pomocą których budował swój paradoksalny świat, pochodzą z folkloru. Świadczy o tym przede wszystkim obecność oksymoronów, metatezy, charakterystyczny rym, syntaktyczny i znaczeniowy paralelizm fraz[381]. W wierszu *Kłamca* zwraca uwagę dzielenie wyrazów na sylaby, co przypomina dziecięcą rymowankę i angażuje czytelnika do może niezbyt zrozumiałej, ale zabawnej gry. Humor budowany jest dzięki automatyzmowi powtarzających się zdarzeń, nagromadzeniu absurdalnych pomysłów na przestrzeni całego utworu[382].

---

[380] Zob. Р. Б. Калашникова, *Школа…*.

[381] Zob. *Ibidem*.

[382] W latach sześćdziesiątych do humorystycznego stylu opracowanego przez oberiutów nawiązywali tacy dziecięcy poeci jak np. Boris Zachodier, Emma Moszkowskaja, Irina Tokmakowa, Owsiej Driz. Poezja Charmsa miała wielki wpływ na poezję kolejnych dziesięcioleci. Według Kałasznikowej, kontynuatorem „dziecięcego" Charmsa, najbardziej związanym z pierwowzorem, jest Junna Moric (autorka zbiorków dla dzieci *Malinowy kotek* [*Малиновая кошка*], *Przychodźcie w gości!* [*Заходите в гости!*]). W jej poetyce zauważalne są liczne elementy twórczości Charmsa: ekscentryzm obrazów, dziwna fantazja, muzykalność wiersza. Poezja Charmsa jest bardziej dynamiczna, a twórczość Moric charakteryzuje się większą serdecznością. Z kolei, w wierszu *Nie-dźwie-dzią-tka* (*Ме-две-жа-та*) Gienricha Sapgira zauważalne jest wyraźne nawiązanie do intonacji wiersza Charmsa *Kłamca*. Wielokrotnie powtarzana

Charms nie miał dzieci, a do cudzych odnosił się bez szczególnej sympatii. Uczucia rodzicielskie przelał na swoją twórczość, o czym świadczy jego notatka z 20. października 1933 roku:

> Мои творения, сыновья и дочери мои.
>
> Лучше родить трех сыновей сильных, чем сорок, да слабых.
>
> Не путай производительности и плодливость.
>
> Производительность – это способность оставлять сильное и долговечное потомство, а плодливость это только способность оставить многочисленное потомство, которое может долго жить, но однако может и быстро вымереть...[383].

Charms na trwałe zapisał się w historii literatury dziecięcej. Jego poezja ukierunkowana była na świat dziecka: jego przeżycia i emocje. Silnie zaakcentowana została w niej kategoria humoru i zabawy, także słowem. Oryginalna gra frazami stanowiła bodziec do rozwoju dziecięcej fantazji i twórczego rozwoju najmłodszych odbiorców poezji.

Ważny wkład do literatury dziecięcej wniósł Boris Zachodier (1918-2000). Był on nie tylko znakomitym autorem wierszy dla najmłodszych, dramaturgiem i autorem wielu scenariuszy filmowych, ale także wybitnym tłumaczem i popularyzatorem zachodniej literatury dziecięcej. To dzięki niemu najmłodsi rosyjscy czytelnicy mogli zapoznać się z przygodami Kubusia Puchatka[384], Alicji w Krainie Czarów, Mary Poppins i Piotrusia Pana. Zachodier przetłumaczył także bajki braci Grimm, utwory Jana Brzechwy[385] i Juliana Tuwima. Pisarz nie zajmował się jedynie przekładem

---

sylaba „ме, ме, ме...” sprawia wrażenie, jakby bohaterką wiersza była koza, a nie niedźwiedź. Dźwiękowy obraz i sens wiersza nie współgrają ze sobą. Zob. Р. Б. Калашникова, *Школа…*.

383 „Moje utwory, to synowie i córki moje. Lepiej urodzić trzech silnych synów, niż czterdziestu, a słabych. Nie myl wydajności z płodnością. Wydajność – to zdolność do pozostawienia silnego i długowiecznego potomstwa, a płodność to tylko zdolność do pozostawienia potomstwa, które może długo żyć, ale może też szybko wymrzeć…”. Podaję za: А. Герасимова, *Как сделан…*.

384 Pierwsza publikacja książki *Kubuś Puchatek i wszyscy pozostali* (*Винни-Пух и все остальные*) miała miejsce w 1960 r. O podobieństwach i różnicach między tekstami Zachodiera a Milne’a zob. Н. Столярова, *Детский недетский Винни-Пух*, [w:] *Веселые человечки...*, s. 287-314.

385 S. Rassadin zacytował pochwałę polskiego pisarza pod adresem Zachodiera: „Как известно, существует мнение, в общем правильное, что поэзия непереводима... (…) Случаются, однако, счастливые исключения. И тут могу заявить, что мне, несомненно, достался выигрыш в этой лотерее, ибо то, что сделал Заходер, переводя мои стихи или, вернее, написав их по-русски, представляет собой редкий феномен в области переводной литературы. Трудно поверить в возможность такой виртуозности в овладении чужим стихотворением, стихом, замыслом, версификационной шуткой”. („Jak wiadomo, istnieje pogląd, z zasady prawidłowy, że poezja jest nieprzekładalna… (…) Zdarzają się jednak szczęśliwe wyjątki. I tutaj mogę ogłosić, że mnie, bez wątpienia, trafiła się wygrana w tej loterii, ponieważ to, co zrobił Zachodier, tłumacząc moje wiersze czy raczej napisawszy je po rosyjsku, jest rzadkim fenomenem w dziedzinie literatury tłumaczonej. Trudno uwierzyć w możliwość takiej wirtuozerii w opanowaniu cudzego utworu poetyckiego, wiersza, zamysłu,

wspomnianych dzieł. W swoje tłumaczenia wplatał twórczy pierwiastek, dzięki czemu przybliżył je rosyjskojęzycznym czytelnikom, nie pozbawiając ich przy tym swojego pierwotnego uroku. To w dużej mierze dzięki niemu wspomniane książki zagranicznych pisarzy stały się ulubioną lekturą czytelników w różnym wieku[386].

Stanisław Rassadin, autor wstępu do zbioru utworów Zachodiera, podkreślił wieloprofilowość jego twórczości. Różnorodność tematów, które podejmował pisarz, nie pozostawia wątpliwości co do zasadności pytania: ilu jest na świecie Borisów Zachodierów. Wśród jego wierszy są utwory krótkie i obszerne, przeznaczone dla najmłodszych czytelników i tych starszych, zabawne, śmieszne i smutne[387].

Głównym tematem dziecięcej poezji Zachodiera jest świat zwierząt (pisarz studiował na wydziale biologicznym). Zachodier nakreślił przed oczami czytelnika wyraźnych i przemawiających do wyobraźni dziecka zwierzęcych bohaterów, realizując tym samym funkcję poznawczą. Często swoim zachowaniem przypominają ludzi: rozmawiają i kłócą się ze sobą. W zależności od cech, jakie posiadają, wzbudzają sympatię lub rozdrażnienie, dokonują dobrych czynów lub popełniają złe. Oprócz zwierząt rzeczywiście występujących w przyrodzie, w wierszach Zachodiera pojawiają się również postacie fikcyjne, które funkcjonują w poetyckim świecie na równi z tymi rzeczywiście istniejącymi (*Kosmate abecadło* [*Мохнатая азбука*])[388]. Poeta często posługiwał się kalamburami, skojarzeniami i grami logicznymi. Zwierzęta są także bohaterami większości prozatorskich utworów Zachodiera. W jego wierszach ożywają nawet litery (*Litera „Ja”* [*Буква „Я”*]).

W poezji Zachodiera, obok dydaktyzmu, obecne są również wartości edukacyjne, np. *Geografia na miękko* (*География всмятку*). Wiersz ten przybliża czytelnikowi wiele zakątków świata, przestrzega przed chaosem i chwali porządek. Elementy wychowawcze występują w wierszu *Dom małpki* (*Мартышкин дом*). Poprzez prezentację antywzoru poeta zachęca do przyswojenia sobie pozaindywidualnych wzorów zachowań. Wartości wychowawcze zostały dyskretnie ukryte w zbiorze wierszy o urwisach z piątej klasy – Pieti i Wowie (*W tylnej ławce* [*На задней парте*]). Zachodier wychowywał młodego odbiorcę, przedstawiając mu

żartu wersyfikacyjnego”). Zob. С. Рассадин, *В стране Вообразилии*, s. 14-15, [w:] Б. Заходер, *Избранное*, [Internet:] http://publ.lib.ru/ARCHIVES/Z/ZAHODER_Boris_Vladimirovich/_Zahoder_B._V..html – 12 V 2009.

386 Zob. *Борис Владимирович Заходер*, [Internet:] http://publ.lib.ru/ARCHIVES/Z/ZAHODER_Boris_Vladimirovich/_Zahoder_B._V..html – 12 V 2009.

387 Zob. С. Рассадин, *op. cit*., s. 5.

388 Zob. *Ibidem*, s. 12-13.

zachowania, których powinien się wystrzegać. Dziecięcy odbiorca bez trudu potrafi odczytać właściwe przesłanie tych żartobliwych utworów. Naiwność chłopców, z jaką opowiadają o swoim szkolnym życiu, sprawia, że morał tych wierszy jest przyjmowany naturalnie, nie jest w żaden sposób narzucany przez autora. Dzięki temu wiersze poprzez interesujące fabuły nie tylko bawią, ale także wychowują czytelników, spełniając funkcje socjalizacyjne, integracyjne i kompensacyjne.

Za główny wzór do naśladowania Zachodier uważał twórczość ludową. Zgodnie ze swoimi zasadami, poeta nie zapisywał utworu od razu, ale wielokrotnie go powtarzał, za każdym razem coś zmieniając[389]. Tworzący dla dzieci pisarz – Wiktor Łunin, wspominając swoje spotkania z Zachodierem, potwierdził, że poeta przywiązywał wielką wagę do słowa. Dając mu wskazówki dotyczące właściwego układania wierszy dla dzieci, Zachodier zaznaczył, że każde słowo musi być jedyne, wybrane z wielką dokładnością spośród innych. Na tej płaszczyźnie zauważyć można podobieństwo poglądów Zachodiera i Marszaka. Pisarz przyznał, iż niezbyt lubi dzieci, a większość jego utworów przeznaczonych jest raczej dla dorosłych, niż dla najmłodszych[390]. Mimo tego, twórczość Zachodiera stanowi odpowiednią lekturę dla dzieci. Pisarz bardzo dobrze zrozumiał specyfikę ich świata. Jego utwory bawią, śmieszą[391] i uczą, dostarczając dzieciom odpowiedniej dla ich wieku rozrywki. Zostały także napisane w celu dyskretnego pouczania najmłodszych i przez subtelny dydaktyzm doskonale spełniają swe funkcje.

Dla Gienricha Sapgira (1928-1999), poety, prozaika, scenarzysty i tłumacza, literatura dla dzieci stała się – z uwagi na cenzurę – okazją do szerokiego zaprezentowania czytelnikom swojej twórczości. Pierwsze lata jego poetyckiej działalności przypadły na okres odwilży. Charakterystyczną cechą jego modernistycznej poezji są metamorfozy słów; w wierszach dla dzieci ukazywał możliwości, jakie niesie ze sobą słowo, zabawa nim (np. *Nowy elementarz* [*Новый букварь*]). Sapgir jest

---

389 Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit*., s. 412.

390 Zob. В. Лунин, *Записки бывалого пирата*, *Мои встречи с Заходером*, [Internet:] http://lib.1september.ru/articlef.php?ID=200600624 – 12 V 2009. *Bajka o dobrym nosorożcu* (*Сказка про доброго носорога*) – według Zachodiera opowiadała o nim samym. Bohaterem wiersza jest dobry nosorożec, zupełnie niepodobny do współbraci. Jest niezwykle łagodny i wrażliwy, nie mógłby skrzywdzić nawet kota, a głaskanie pod sierść go zasmuca. Mimo wyrzutów ze strony innych nosorożców, nie zmienił się, zaprzyjaźnił się natomiast z ptakiem i nie martwił się swoją odmiennością. Wiersz stanowi pochwałę przyjaźni, zachęca do pozostawania sobą i niezważania na krytyczny, a często niesprawiedliwy stosunek otoczenia.

391 Cechą charakterystyczną twórczości Zachodiera jest gra słów, widoczna np. w wierszu *Wieloryb i Kot* (*Кит и Кот*), w którym zabawne nieporozumienia zostały oparte na zamienieniu liter w nazwach zwierząt.

autorem m.in. kilku wierszowanych elementarzy i wyliczanek, które miały nie tylko pomóc dzieciom w rozwinięciu mowy, ale także nauczyć je zabawy słowem, literami, dźwiękiem (*Leśne abecadło* [*Лесная азбука*], *Książka żurawia* [*Журавлиная книга*], *Zabawne abecadło* [*Забавная азбука*])[392].

* * *

Kobiece akcenty są wyróżnikiem twórczości poetki i tłumaczki Jeleny Błagininy (1903-1989). Jej związek z literaturą dla dzieci zaczął się na początku lat trzydziestych. Od wierszy klasyków radzieckiej poezji twórczość Błagininy różni się delikatną, spokojną intonacją pozbawioną patosu. Nawiązywała ona do tradycji ludowych kołysanek oraz prostoty i dźwięczności wierszy klasyków głównie dziewiętnastowiecznej liryki (m.in. Aleksandra Puszkina, Fiodora Tiutczewa), tworząc własny, cichy świat poezji. Bohaterkami utworów Błagininy są małe dziewczynki i matka, a ich tematy dotyczą rodzinnego domu, bliskich ludzi, przyrody. Poetka starała się przenieść czytelnika do świata bardzo osobistych, intymnych emocji[393]. Błaginina wydała m.in. następujące zbiory wierszy *Ale mama!* (*Вот какая мама!*), *Alonuszka* (*Аленушка*), *Posiedzimy w ciszy* (*Посидим в тишине*).

Dziecięce akcenty obecne były również w twórczości rosyjskiego noblisty, poety i eseisty, Josifa Brodskiego (1940-1996). Jak napisał Jasza Kłoc, pierwszą publikacją „dorosłego” Brodskiego był wiersz dla dzieci *Ballada o małym holowniku* (*Баллада о маленьком буксире*, 1962). Tekst ten wyraża ukryte pragnienia dotyczące egzotycznej podróży, niemożliwej do zrealizowania przez głównego bohatera, który musi pozostać na wybrzeżu. Twórczość Brodskiego dla dzieci jest skromna, ogranicza się do dwudziestu jeden oryginalnych wierszy i kilku przekładów. Były to wiersze już w zamyśle adresowane do dzieci, przeznaczone dla nich, a nie jedynie opowiadające o nich. Poeta przemawiał w swych utworach językiem bliskim dzieciom, patrzył na dzieci ich oczami. W wierszach obecna jest gra, absurd i groteska, utwory są bardzo dynamiczne. Realizują one „przykazania” Czukowskiego, dotyczące zasad układania wierszy dla dzieci.

---

[392] Zob. *Генрих Вениаминович Сапгир*, [Internet:] http://sapgir.narod.ru/texts/criticism/csdshb.htm – 25 VIII 2010. Zob. także: К. Сапгир, *Что за „ли”? Что за „мон”?*, [Internet:] http://family.booknik.ru/stories/?id=27991 – 25 VIII 2010.

[393] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 402-404.

Częstym motywem wśród wierszy Brodskiego jest motyw podróży (*Obietnica podróżnika* [*Обещание путешественника*], *500 kołder* [*500 одеял*], *Sześć godzin do Nowego Roku* [*В шесть часов под Новый год*]). Zabawną lekcję historii stanowi z kolei żartobliwy wiersz *Kto odkrył Amerykę* (*Кто открыл Америку*), przedstawiający pretendentów do tego osiągnięcia. Są wśród nich: Szekspir, Juliusz Cezar, Kopernik, Newton i inni, a ich profesje różnią się od tych znanych z kart historii. Jak zauważył Jasza Kłoc:

> Построенное на абсурдистской логике, привнесенной в русскую детскую поэзию обэриутами, стихотворение „играет" в школу и, пародируя „школьный" дискурс, высвобождает сознание ребенка из удушливой атмосферы „урока истории". Ведь дуракаваляние и чудачество действуют на ребенка гораздо более эффективно, чем жесткая дидактика, к тому же подаваемая в советской школе под идеологическим соусом[394].

Obecność dwójkowicza jako bohatera wiersza nie przeszkadza w realizacji funkcji wychowawczej (*Historia dwójki* [*История двойки*]). Wydźwięk utworu skłania bowiem czytelnika do zastanowienia się nad własnym zachowaniem i stosunkiem do nauki. Podobnie jak w twórczości większości poetów dla dzieci, również u Brodskiego częstymi bohaterami jego dziecięcych wierszy są zwierzęta, zdolne przeżywać wszystkie uczucia właściwe ludziom, zachowujące się tak jak oni[395].

---

[394] „Zbudowany na absurdalnej logice, wniesionej do rosyjskiej poezji dla dzieci przez oberiutów, wiersz «bawi się» w szkołę i, parodiując «szkolny» dyskurs, wyzwala świadomość dziecka z dusznej atmosfery «lekcji historii». Przecież wygłupianie się i cudowanie oddziałują na dziecko dużo skuteczniej niż surowa dydaktyka, do tego podawana w radzieckiej szkole w ideologicznym sosie". Zob. Я. Клоц, *Иосиф Бродский: стихи для детей*, „Неприкосновенный запас" 2008, № 2(58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/kl15.html – 02 VII 2010. Jasza Kłoc zauważył, że wiersze poety posiadają „petersburski koloryt i topografię". Za najbardziej „petersburski" wiersz Brodskiego uznał *Jak niebieski nabój…* (*Как небесный снаряд…*). Jego pierwsza część stanowi panoramę zimowego miasta: „Можно сказать, что, начиная с Маршака и Чуковского, Хармса и обэриутов, в русской поэзии для детей выделился особый «детский петербургский текст» (…)". [„Można powiedzieć, że, zaczynając od Marszaka i Czukowskiego, Charmsa i oberiutów, w rosyjskiej poezji dla dzieci wyodrębnił się szczególny «dziecięcy tekst petersburski» (…)"]. Zob. *Ibidem*.

[395] W kwestii antropomorfizmu, obecnego w literaturze dla dzieci, głos zabrał Osip Mandelsztam, pisząc: „Детская литература – вещь трудная. С одной стороны, нельзя допускать очеловечения зверей и предметов, а с другой – надо же ребенку поиграть, а он, бестия, только начнет играть, сразу ляжет и что-нибудь очеловечит". („Literatura dla dzieci – to trudna sprawa. Z jednej strony nie można dopuszczać uczłowieczania zwierząt i przedmiotów, a z drugiej – dziecko musi się pobawić i ono, bestia, jak tylko zacznie grać, zaraz się położy i coś uczłowieczy"). Zob. О. Мандельштам, *Детская литература: Фельетон*, публ. Н. Я. Мандельштам, „Детская литература" 1967, № 6, s. 64. Podaję za: Я. Клоц, *op. cit.*

3.4. WSPÓŁCZESNA POEZJA DLA DZIECI

W drugiej połowie lat osiemdziesiątych i w latach dziewięćdziesiątych – będących okresem przełomowym dla państwa radzieckiego, a później rosyjskiego – na nowo odczytano twórczość radzieckiej awangardy (w tym grupy oberiutów) dla dzieci. Spuścizna twórców przedrewolucyjnych znów stała się aktualna, choć przejęta została tylko powierzchownie (nastawienie na grę), bez warstwy filozoficznej. Ponownie poczytne stawały się utwory autorów emigracyjnych (np. Sasza Czorny). Jednocześnie zaczął się rozwój literatury z akcentami religijnymi. Cechą charakterystyczną życia literackiego ostatniego dwudziestolecia XX wieku było ożywienie podobne do tego z lat sześćdziesiątych. Obok utworów realistycznych powstawały inne, operujące grą. Duży wpływ na ten rodzaj poezji wywarł zbiór *Gadająca wrona* (*Говорящий ворон*, 1989)[396] Olega Grigoriewa (1943-1992), przedstawiciela leningradzkiego undergroundu. Jego wiersze (także wcześniejsze, np. ze zbioru *Cudacy* [*Чудаки*]) zawierają elementy czarnego humoru, paradoksu i absurdu, charakteryzują się aforystycznością, z jednoczesnym brakiem dominanty dydaktycznej. Cechy te przybliżają go do twórczości oberiutów, jednak utwory Grigoriewa są bardziej bezpośrednie, maksymalnie szczere (także życie poety miało wiele wspólnego z absurdem). Często trudno wytyczyć w jego utworach granicę między fragmentami przeznaczonymi dla dzieci i dla dorosłych, co było przyczyną krytyki ze strony Związku Pisarzy Radzieckich, a szczególnie Siergieja Michałkowa:

— Ну, как тебе на ветке? —
Спросила птица в клетке.
— На ветке, как и в клетке,
Только прутья редки[397].

---

[396] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit*., s. 469-475.

[397] „- No, jak ci na gałązce? – / Zapytał ptak w klatce. / – Na gałązce jak w klatce, / Tylko pręty są rzadkie". Zob. К. Парамонов, *Олег Григорьев. Птица в клетке,* „Русский журнал", 13 XII 1997, [Internet:] http://old.russ.ru/journal/zloba_dn/97-12-13/param.htm – 25 VIII 2010. Grigoriew przyczynił się do rozwoju miejskiego folklorystycznego gatunku tzw. „sadystycznych wierszyków", pisząc, według legendy w wieku 16 lat, następujący czterowiersz:
„Я спросил электрика Петрова -
Для чего ты намотал на шею провод?
Петров мне ничего не отвечает.
Висит и только ботами качает". (Zapytałem elektryka Pietrowa / Dlaczego owinął szyję przewodem? / Pietrow nic mi nie odpowiada / Wisi i tylko butami macha"). Gatunek ten rozwijał się od lat siedemdziesiątych do lat dziewięćdziesiątych XX w., stając się najlepiej opracowaną odmianą rodzimego „czarnego humoru". Zob. *Меж детей ничтожных мира*, [w:] *„Сайгонская" культура*, [Internet:] http://culture.baraban.com/saigonfolks.html#link12

W warunkach zmieniającego się systemu świat literatury dziecięcej nie uległ jednak rewolucyjnym przemianom: kolejne wydania utworów radzieckich twórców dalej cieszyły się popularnością, której nie mogły dorównać propozycje twórców awangardowych.

Wokół zabawy słowem, nawiązującej do modelu poezji Wieku Srebrnego oraz pierwszych dwóch dziesięcioleci po rewolucji, rozwijała się twórczość poetów dla dzieci na przełomie XX i XXI wieku. Warto przywołać utwór *Kwadratowy hipopotam* (*Квадратный бегемот*) Tima Sobakina (1958-, prawdziwe nazwisko Andriej Iwanow), w którym poeta za pomocą parodii przekształcił nudny urbanistyczny pejzaż w zabawny portret[398]. Uważał, że wiersze można podzielić na te, przeznaczone do druku, i te, których bogactwo wydobywa się podczas czytania na głos, gdy akcentowane są wszystkie niuanse dźwiękowe[399]. Utwory Sobakina są przepełnione humorem (*Bez bucika* [*Без ботинка*], *Spotkanie* [*Встреча*], *Gołe zwierzęta* [*Голые животные*]).

Z kolei Artur Giwargizow (1965-) w swoich wierszach wykorzystuje szkolny humor i satyrę, tworząc m.in. groteskowe portrety nauczycieli (*Do pierwszej klasy* [*В первый класс*]). Z dystansem i humorem podchodzi do środowiska szkolnego, unikając pouczania, przez co jego utwory tak bardzo podobają się uczniom, a on sam nazywany jest „niepedagogicznym" twórcą. Częstymi bohaterami jego wierszy są także owady (np. *Mucha. Uwaga* [*Муха. Замечание*], *Mrówka. Ogłoszenie* [*Муравей. Объявление*]), które przedstawia z pominięciem faktów biologicznych[400].

Liryczne wiersze dla dzieci pisał Igor Maznin (1938-2007), wprowadzając do nich spokojną, melancholijną intonację (*Pochmurny dzień* [*Пасмурный день*]). Pisząc na tematy wielokrotnie poruszane przez innych twórców, udało mu się wprowadzić do swych wierszy nowe, oryginalne ujęcia (*Wiosna* [*Весна*]). Poetą, w twórczości którego najbardziej uwidocznione są pierwiastki liryczno-filozoficzne, jest Siergiej Kozłow (1939-2010). Zarówno w wierszach, jak i w bajkach (m.in. w słynnej bajce *Jeżyk we mgle* [*Ёжик в тумане*]), starał się przekazać ideę konieczności pokochania życia. Czas

---

– 25 VIII 2010; В. Бондаренко, *По адским кругам Олега Григорьева*, [w:] „Литературная Россия", 22 VII 2005, № 29, [Internet:] http://www.litrossia.ru/archive/155/person/3896.php – 25 VIII 2010; *Садистские стишки*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 488.

[398] Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit*., s. 478.

[399] Zob. szerzej: *Хорошая сказка – дело объективное*, „Учительская газета", 09 XII 2003, [Internet:] http://www.ug.ru/archive/2392 – 26 VIII 2010.

[400] Zob. Н. Колоскова, *Этот „непедагогичный" Артур Гиваргизов,* [Internet:] http://lib.1september.ru/2005/15/20.htm – 26 VIII 2010.

w jego utworach płynie wolno, pozwalając na zadumę, przez co można nazwać je opowiastkami filozoficznymi dla dzieci (*Wrzesień* [*Сентябрь*]).

* * *

Rosyjska dwudziestowieczna poezja dla dzieci charakteryzowała się wielką różnorodnością gatunków i rozpiętością podejmowanych tematów. Literatura dziecięca mogła być traktowana jako obszar o większej swobodzie twórczej, co przyczyniło się do tworzenia wielkiej literatury dziecięcej, którą można uznać za radziecki fenomen socjokulturowy. Wydaje się zatem, że możliwe jest odczytanie zróżnicowanego podejścia do dzieciństwa w poszczególnych historyczno-kulturowych okresach XX wieku poprzez lekturę wierszy przywołanych wyżej poetów.

Historia dwudziestowiecznego dzieciństwa stanowiła proces przystosowania się członków dziecięcej społeczności do wzorów, norm i zasad przekazywanych przez aktualną kulturę i tradycję. Dzieciństwo stanowiło integralną część organizmu rosyjskiej i radzieckiej kultury, odzwierciedlając zachodzące w niej zjawiska i procesy kulturowe.

Na twórczość niektórych poetów (np. Majakowskiego, Barto, Michałkowa) znaczący wpływ wywierały bieżące wydarzenia i ideologia, co uwidocznione jest w ich wierszach poświęconych wojnie, budowie społeczeństwa komunistycznego, wychowywaniu oddanych partii pionierów. W utworach wspomnianych twórców krzyżowały się treści dydaktyczne, wychowawcze oraz propagandowe; kultura radziecka warunkowała ich postawę wobec propagowanych idei. Twórcy ci dużą uwagę przywiązywali do eksponowania w wierszach potrzeby wypełniania obowiązków wobec ojczyzny. Wiersz traktowany był przez nich jako narzędzie kształtowania młodego obywatela i zaszczepiania w nim postawy komunistycznej. Przekaz perswazyjny dokonywał się w dwojaki, typowy dla tego typu literatury, sposób: poprzez zachęcanie do naśladowania pozytywnych wzorców i poprzez negację niewłaściwych wzorców i zjawisk, z zastosowaniem bezdyskusyjnego wartościowania. Ta grupa utworów stanowi dowód na to, jak radziecka kultura literacka kształtowała osobowość swych najmłodszych członków poprzez posługiwanie się takimi technikami wychowania jak: modelowanie, prezentowanie antywzorów, perswazja, propaganda, postulowanie, apelowanie. Zadaniem utworów było wychowawcze oddziaływanie na tę najmłodszą publiczność literacką, plastyczną i możliwą do uformowania zbiorowość,

wpajanie jej komunistycznych wartości, norm i zachowań, bycie przewodnikiem w procesie krystalizowania się świadomości. Literatura stanowiła jeden z dominujących czynników wpływających na ustalenie konfiguracji cech osobowości podstawowej dziecka, zaadaptowanie przez nie przyjętych w radzieckim społeczeństwie sposobów myślenia oraz wrastanie w kulturę socjalistyczną. Świadectwem oddziaływania zawartej w utworach perswazji były zmiany w rzeczywistości pozaliterackiej: w zachowaniu i poglądach odbiorców[401].

Jednak obok wierszy sztampowych powstawały wówczas także utwory, które poprzez skoncentrowanie na świecie dziecka są aktualne i chętnie czytane aż do dziś. Autorzy (a często byli nimi ci sami poeci, znani jako autorzy tekstów wysoce zideologizowanych), zauważali wyjątkowość i oryginalność dzieciństwa, które rządzi się swoimi prawami i posiada niepowtarzalny urok. W sposób dyskretny i subtelny potrafili opowiadać zarówno o sprawach codziennych, jak i o rzeczach poważnych, nierzadko – jak w przypadku Charmsa – sięgając po nowatorskie środki wyrazu. To dlatego po zmianie systemu i zniesieniu cenzury tak chętnie sięgnęli do ich dziedzictwa współcześni autorzy.

4. DWUDZIESTOWIECZNE BAJKI DLA DZIECI

W kontekście badania kategorii dzieciństwa w dwudziestowiecznej kulturze rosyjskiej wybranie bajek jako materiału badawczego jest uzasadnione próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak bajka kształtowała w minionym stuleciu światopogląd dziecka. Bajki wpływają na postrzeganie świata przez najmłodszego czytelnika, proponując mu zawarty w tekstach immanentny bądź sformułowany system aksjologiczny. W kulturowo zróżnicowanym XX wieku bajka ewaluowała, wypełniała odmienne funkcje, inaczej spełniając zadania pedagogiczno-wychowawcze w kolejnych okresach. Cechą charakterystyczną bajek rosyjskich w minionym stuleciu było ich zróżnicowanie genologiczne i rozwój w różnych kierunkach. Niniejszy podrozdział ma na celu wyodrębnienie systemów wartości transmitowanych od pisarzy do dzieci,

---

[401] Zob. szerzej: A. Stoff, *Perswazyjna niemoc literatury: przykład Stanisława Lema*, [w:] *Rozgrywanie światów. Formy perswazji w kulturze współczesnej*, red. I. Iwasiów, J. Madejski, Szczecin 1994, s. 14. O prawach i technikach perswazji zob. K. Hogan, *Psychologia perswazji. Strategie i techniki wywierania wpływu na ludzi*, tłum. A. Dziuban, Warszawa 2001 i A. Pratkanis, E. Aronson, *op. cit.*, s. 46-62. Efektywna taktyka perswazyjna steruje myślami w taki sposób, iż odbiorca przyjmuje punkt widzenia nadawcy. Jednocześnie zakłóca ona negatywne myśli a podsuwa myśli pozytywne dotyczące zaproponowanego sposobu działania. Zob. A. Pratkanis, E. Aronson, *op. cit.*, s. 33.

wskazanie odmiennych sposobów konceptualizacji dobra oraz wykazanie związku między obowiązującymi uwarunkowaniami polityczno-kulturowymi a propagowanymi przez bajkę ideałami poznawczymi, wychowawczymi i estetycznymi.

Bajka jest jednym z podstawowych gatunków literatury dydaktycznej. To krótka powiastka wierszem lub prozą, której bohaterami są zwierzęta, ludzie, rzadziej rośliny lub przedmioty. Bajka zawiera pouczenie moralne, wypowiedziane wprost lub dobitnie zasugerowane. Jest ona rodzajem przypowieści na temat uniwersalnych sytuacji moralno-psychologicznych, charakterów i postaw. Zasadniczy cel bajki stanowi pouczenie o szkodliwości lub pożyteczności pewnych zachowań, transmisja zasad etycznych lub wskazówek postępowania[402]. Bajka stanowi nieodłączną część tradycji i kultury każdego narodu. Jej historia sięga zamierzchłych czasów[403]. Przekazywana w ustnej formie z pokolenia na pokolenie została po stuleciach skodyfikowana i ujęta w zbiorach literackich. Utwory te traktowane są jako skarbnice mądrości i doświadczeń całych pokoleń. Bajki uczą człowieka żyć, napawają go optymizmem, umacniają wiarę w dobro i sprawiedliwość. Warto zaznaczyć, że wiele bajek rosyjskich przekazuje także okrutną wizję świata, przekonując, że konfrontacja dobra ze złem jest nieunikniona, a obok bohaterów pozytywnych występują także postacie pozbawione uczuć, złe uczynki których karane są często w bezwzględny i dotkliwy sposób.

---

402 Zob. hasło: *Bajka*, [w:] M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich…*, s. 55. Jerzy Cieślikowski nazwał bajkę „opowiadaniem tego, co już było, co się dokonało, i opowiadaniem już opowiedzianego". Zob. J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca…*, s. 198. Badacz określił bajkę jako utwór folklorystyczny lub literacki, sfabularyzowany i magiczny, traktowany jako gatunek literacki. Zob. *Ibidem*, s. 205. O różnorakim rozumieniu terminu „bajka" na przestrzeni wieków (m.in. jako pozoru bredni i fałszu, tworu pospolitego, wulgarnego czy dziecinnego) zob. *Ibidem*, s. 19-23. Jolanta Ługowska podkreśliła wyjątkowość bajki magicznej, która z jednej strony ściśle wiąże się z samą istotą pisarstwa dla dzieci, a jednocześnie wychodzi poza krąg dziecinnych lektur i kształtuje głęboki poziom znaczeń licznych dzieł literackich, które towarzyszą człowiekowi na przestrzeni całego życia. Zob. J. Ługowska, *Sytuacja komunikacyjna bajki*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej…*, s. 142. W rozprawie termin „bajka" stosowany będzie zamiennie z terminem „baśń", którym określa się jeden z podstawowych gatunków epickich literatury ludowej. To niewielki objętościowo utwór o treści fantastycznej, nasyconej cudownością, związaną z wierzeniami magicznymi. Baśń ukazuje dzieje ludzkich bohaterów, którzy swobodnie przekraczają granicę pomiędzy światem realistycznym a światem podlegającym działaniu sił ponadnaturalnych. Zob. hasło: *Baśń*, [w:] M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich…*, s. 61.

403 Pierwsza znana europejska bajka (przypowieść o jastrzębiu i słowiku) autorstwa Hezjoda wyrażała żal człowieka pokrzywdzonego, bezsilnego wobec wrogiego mu ustroju. Zob. szerzej: M. Golias, *Geneza, rozwój i charakter bajek ezopowych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego" 1957, Seria 1, zeszyt 7, s. 3-15. W. Propp uważa, że bajka wywodzi się z religii, choć obecne w niej elementy chrześcijańskie (np. diabeł w roli przeciwnika) są od niej nowsze. Zob. W. Propp, *Transformacje bajek magicznych*, [w:] Władimir Propp, *Nie tylko bajka*, tłum. D. Ulicka, Warszawa 2000, s. 149-150.

Jerzy Cieślikowski stwierdził, że opowiadanie bajki to reprodukowanie jej treści, jak również określonego wzorca samego opowiadania[404]. Aż do lat trzydziestych i czterdziestych XX wieku w Rosji Radzieckiej kultywowano zwyczaj opowiadania „poważnych" bajek w rybackich i tartacznych artelach[405]; urozmaicano sobie nimi także monotonną pracę w długie zimowe wieczory. W tym kontekście bajki stanowiły istotny składnik komunikacji społecznej. Repertuar bajek opowiadanych w poszczególnych środowiskach był zróżnicowany w zależności od wieku, płci i zawodu słuchaczy. Na odmienność prezentowanych wariantów wpływały również zdolności bajarza, który, biorąc pod uwagę reakcję i oczekiwania odbiorców, wprowadzał do narracji odpowiednie zmiany[406]. Naturalnym środowiskiem funkcjonowania bajki były m.in. karczmy i zajazdy, jej odbiorcą natomiast – publiczność oczekująca od bajarza dobrej zabawy. Opowiadacze stanowili także istotny element rosyjskiej rzeczywistości jarmarcznej oraz świątecznej[407].

Obecnie bajki w dalszym ciągu stanowią obiekt zainteresowań folklorystów. Natomiast dla dzieci utwory te są ciekawymi i różnorodnymi opowieściami o otaczającym świecie i fascynujących bohaterach; obok wierszy stanowią one pierwszą lekturę najmłodszych odbiorców[408]. Bajki mają znaczenie moralizujące, rozrywkowe i kształcące. Ich zadaniem jest nauczenie dziecka życia w rodzinie i przygotowanie go do życia społecznego. Lektura bajek sprzyja przekazowi systemu wartości, wzorów i norm obowiązujących w danej zbiorowości i dlatego jest istotnym elementem procesu

---

404 Mimo iż słuchacz przewidywał, co nastąpi w kolejnym etapie relacji opowiadacza i nie stanowiło to dla niego zaskoczenia, to słuchał, czekając na powtórzenie emocji towarzyszącej słuchaniu. Najbardziej podstawowy poziom odbioru tej samej bajki wzbudzał np. śmiech, strach czy gotowość działania. Zob. J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca…*, s. 199-201.

405 Artel to zrzeszenie drobnotowarowych producentów, powstałe w celu prowadzenia wspólnego przedsiębiorstwa i zatrudnienia w nim członków. Te formy organizacji pracy istniały w Rosji carskiej, a następnie w ZSRR. Zob. hasło: *Artel*, [w:] *Słownik wyrazów obcych*, red. B. Pakosz [et al.], Warszawa 1993, s. 74.

406 Zob. E. E. Сапогова, *Культурный социогенез и мир детства*, Москва 2004, s. 445–448. J. Ługowska zaznaczyła, że bajarz nie układa opowiadanych fabuł za każdym razem od nowa, ale przedstawia struktury fabularne we własnej realizacji językowostylistycznej, tak jakby istniały poza nim, w sferze zbiorowej tradycji. Postępował tak zarówno gawędziarz ludowy, posługując się zasłyszanymi i utrwalonymi w pamięci przekazami; postępuje w ten sposób także twórca literatury artystycznej: albo oferuje on czytelnikom kolejną wersję np. Kopciuszka, albo konstruuje własny wariant uniwersalnej opowieści o dobru i złu, bardziej odbiegający tematycznie od wątków ludowych. Zob. J. Ługowska, *op. cit.*, s. 144.

407 Zob. hasła: *Сказители*, [w:] *Литературная энциклопедия*, http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/4313/Сказители – 09 II 2011; *Сказка*, [w:] *Литературная энциклопедия*, http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/4314/Сказка – 09 II 2011.

408 W dobie mediów elektronicznych tradycyjna lektura bajki jest coraz częściej wypierana przez sugestywne i atrakcyjne w formie kreskówki. Doszukiwanie się w nich realizacji klasycznych funkcji bajek jest nierzadko bezcelowe. Zubożają one ponadto wychowanie estetyczne dziecka i ograniczają rozwój jego wyobraźni.

socjalizacji dziecka. Zofia Adamczykowa podkreśliła, że baśnie poszerzają wiedzę dziecka o świecie, rządzących w nich prawach i o człowieku. Jednoznaczna wymowa ich przesłania etycznego pozwala dziecku poznać podstawowe kategorie moralne, uczy je kwalifikować i oceniać różne postawy. Uwrażliwia również na sprawy drugiego człowieka, propagując przez to empatię i humanitaryzm. Kontakt z literaturą baśniową wykształca sferę emocji i uczuć dziecka. Odczuwa ono więź z przyrodą, będącą w baśniach sojuszniczką człowieka. Baśń zapoznaje małego odbiorcę z kulturą i tradycją własnego narodu, a także – poprzez lekturę baśni różnych narodów – z kulturą ogólnoludzką. Tworzy również więź międzypokoleniową, prezentując dziecku podstawowe znaki, kody i symbole kultury. To od baśni rozpoczyna się kształcenie literackie i wychowanie estetyczne przyszłego odbiorcy kultury[409].

Szeroki wpływ bajek na świadomość małego człowieka tłumaczy wielkie zainteresowanie tym gatunkiem w Związku Radzieckim. Działacze komunistyczni nadzorujący funkcjonowanie pedagogiki nie bez racji odkryli, że za pomocą „właściwych" bajek można od najmłodszych lat wychowywać dzieci w duchu socjalistycznym i zgodnie z obowiązującą ideologią. Przyczyniło się to do powstania szeregu nowych, typowo radzieckich bajek, które sławiły wartości socjalistyczne, przede wszystkim pracę, oraz uwypuklały różnice klasowe. Jednocześnie miażdżącej krytyce poddano wiele bajek powstałych w Rosji carskiej, a także te, napisane w Rosji Radzieckiej, które jednak nie spełniały kryteriów stawianych przez czołowych pedologów. Należy zaznaczyć, że podejmowana przez ideologów próba całkowitego zawładnięcia światem bajek nie powiodła się, a ich czujność niejednokrotnie była usypiana. Okres radziecki przyniósł nie tylko bajki przesiąknięte komunistyczną propagandą. Od lat pięćdziesiątych można zaobserwować pojawianie się utworów,

---

[409] Zob. Z. Adamczykowa, *op. cit.*, s. 168-169 i 171. Według badaczki, atrakcyjność baśni polega na tym, że prezentuje ona świat bardzo bliski dziecięcej percepcji, wyznaczonej przez kategorie wspólne myśleniu i wyobrażeniom baśniowym i dziecięcym. Wśród tych kategorii badaczka wymieniła: „jednopłaszczyznowość w pojmowaniu świata, naturalną skłonność do transformowania rzeczywistości, zacieranie granic między fantastycznością a realizmem, wszechobecną antropomorfizację (cudowność, magiczność), uproszczenia, uschematyzowania kompozycyjne i formuliczność, postrzeganie zjawisk w tonacjach czarno-białych, a więc krańcowych, myślenie optymistyczne (wiara w *happy end*)". Zob. *Ibidem*, s. 169. M. Sałamatowa uważa, że dzieci powinny być jak najwcześniej zapoznawane z tradycjami etnicznymi swojego narodu, a odbywać się to może m.in. poprzez lekturę bajek, w których zawarte są wartości: „Чтение сказок, загадок, пословиц формирует «нравственный иммунитет», говоря словами Сократа, «умение различать и зло», которое является основой добродетели". („Czytanie bajek, zagadek, przysłów kształtuje «moralną odporność», mówiąc słowami Sokratesa, «umiejętność rozróżniania także zła», która stanowi podstawę cnoty"). Zob. М. А. Саламатова, *Значение трансляции этнокультурных традиций и ценностей в процесс семейного воспитания*, [w:] *IV Международный конгресс „Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья"*, Киров 22-24 сентября 2009, s. 151.

które koncentrowały się na indywidualności dziecka i prezentowały wartości ogólnoludzkie. Powstawały także bajki z wyraźnymi elementami satyry i krytyki rzeczywistości radzieckiej. W historii dwudziestowiecznej bajki rosyjskiej wyróżnić można trzy okresy: okres Wieku Srebrnego (bajka przedrewolucyjna), okres bajki radzieckiej (lata dwudzieste-osiemdziesiąte)[410] i okres bajki współczesnej.

Aby w pełni zrozumieć funkcje i zadania dwudziestowiecznej bajki, warto prześledzić historię tego gatunku. W bajkach wyróżniamy dwa podgatunki: bajkę magiczną (baśń) i bajkę zwierzęcą. Dodatkowym podgatunkiem jest satyryczna bajka obyczajowa. Baśń została ukształtowana przez kulturę ludową i odznacza się obecnością pierwiastków fantastyki i cudowności, które łączą się harmonijnie ze światem realnym. Jest to jeden z typowych gatunków literatury dla dzieci. Bajka zwierzęca jest najstarszą formą bajki ludowej. Za jej twórcę uważa się greckiego bajkopisarza Ezopa. Występujące w niej zwierzęta są alegorycznym ucieleśnieniem cech ludzkich, a relacje w społeczności zwierzęcej stanowią odzwierciedlenie stosunków charakteryzujących społeczeństwo ludzkie[411]. Wśród bajek możemy wyróżnić bajki ludowe oraz bajki literackie[412]. Bajka ludowa – to według polskiego badacza Juliana Krzyżanowskiego opowiadanie tradycyjne, żyjące w przekazie ustnym, powtarzane przez bajarzy, przeznaczone dla odbiorcy zbiorowego[413]. Konstrukcja bajki

---

[410] Przy omawianiu tego okresu w niniejszej rozprawie wyróżniono zarówno bajkę zideologizowaną, jak i wolną od ideologii oraz przedstawiono „antybajkową kampanię" w ZSRR w latach dwudziestych.

[411] Zob. hasła: *Bajka*; *Baśń, bajka magiczna*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej…*, s. 24 i 31.

[412] Rosyjskie odpowiedniki tych terminów to *сказка* (utwór folklorystyczny prozą) i *басня* (krótki, najczęściej wierszowany utwór zakończony morałem).

[413] Zob. hasło: *Bajka ludowa*, [w:] *Słownik folkloru polskiego*, red. J. Krzyżanowski, Warszawa 1965, s. 27-28. Ryszard Łużny, uwzględniając dominujące w danym utworze właściwości treści i formy, dokonał następującej typologii bajek: zwierzęce, fantastyczne (baśnie), nowelistyczno-obyczajowe i bajki-anegdoty. Wymienione typy bajek dzielą się jeszcze na podgrupy. Zob. R. Łużny, *Rosyjska literatura ludowa*, Warszawa 1977, s. 185. Systematyka bajek została opracowana m.in. przez folklorystów: Fina Antti Aarnego i Amerykanina Stitha Thompsona. Wyróżnili oni cztery grupy baśniowych narracji fabularnych: 1. krótkie opowieści typu ezopowego, czyli bajki, których głównymi bohaterami są zwierzęta, 2. bajki-baśnie, obejmujące obok bajek fantastycznych, magicznych, również opowieści o tematyce religijnej, czyli tzw. legendy, oraz bajki-nowele, tzn. opowieści o niezwykłych przygodach, 3. opowiadania komiczne, zawierające zarówno drobne anegdoty czy „kawały", jak i obszerniejsze relacje o przygodach rozmaitych sowizdrzałów i frantów, 4. bajki ajtiologiczne, czyli opowieści podaniowe, wyjaśniające początki świata, poszczególnych narodów, nazw miejscowych lub nazwisk, a także zwierząt i przedmiotów. Zob. R. Łużny, *Aleksander Afanasjew i jego „Rosyjskie bajki ludowe"*, [w:] *Rosyjskie bajki ludowe ze zbioru Aleksandra Afanasjewa*, oprac., wstęp i przypisy R. Łużny, wybór H. Kowalska, Kraków 2001, s. 16. Nie istnieje ujednolicona klasyfikacja bajek. Władimir Propp w dziele *Morfologia bajki* (*Морфология сказки*, 1928) przywołał kilka takich klasyfikacji, m.in. Wsiewołoda Millera (bajki o treści czarodziejskiej, bajki obyczajowe, bajki o zwierzętach), Wilhelma Wundta (bajki, baśnie mitologiczne, czyste bajki magiczne, bajki i baśnie biologiczne, czyste baśnie o zwierzętach, bajki o pochodzeniu, żartobliwe bajki i baśnie, baśnie moralne), Romana Wołkowa (klasyfikacja według fabuł). Sam Propp skoncentrował się na stu bajkach magicznych, wyodrębnił i zbadał relacje ich części składowych względem siebie i względem całości. Jego zamierzeniem było uczynić możliwymi badania genetyczne bajek całego świata. Zob. B. Gołębiewski,

jest w znacznym stopniu „sformalizowana”, cechuje ją typowość i powtarzalność z nieznacznymi tylko odmianami czy wariantami[414]. Rosyjską bajkę może rozpoczynać rzadko spotykany w bajkach innych narodów wstęp (присказка). To krótka rymowanka niezwiązana z opowiadaną bajką mająca na celu zaintrygowanie lub rozweselenie słuchaczy[415]. Kolejnym elementem jest początek (зачин): „Жили-были” („Żyli sobie”), „В некотором царстве, в некотором государстве” („W pewnym królestwie, w pewnym państwie”). Konstrukcja ta jest podobna w bajkopisarstwie całej Europy. To początek narracji fabularnej, po którym następuje zawiązanie akcji. Często spotykane są formuły przejściowe pomiędzy kolejnymi epizodami („Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается” [„Rychło się bajka opowiada, lecz rzecz nierychło się składa”]). Bajka może kończyć się słowami „Все” („Wszystko”), „Конец” („Koniec”) lub specjalną formułą („Стали жить, поживать да добра наживать” [„Poczęli sobie żyć a używać, majątek zbijać”])[416]. Bajka jest zachowawcza i niechętna zmianom. W jej budowie można wyróżnić motyw (najprostszy, typowy i powtarzalny składnik opowiadania) i wątek (składnik złożony, dopuszczający ingerencję bajarza, a więc artystycznie zindywidualizowany)[417]. Częste są też powtórzenia. Rosyjski etnolog Władimir Propp wyszedł z założenia, że podstawowe części składowe bajki stanowią funkcje osób działających[418].

Szczególnie istotny kontekst interpretacji bajek stanowi historia narodu, w języku którego opowiadane są bajki. Między innymi, to w bajkach przejawia się duchowa swoistość i odrębność narodu. Bajka jest ściśle związana z narodowym bytem i obrzędami, odzwierciedla tryb życia danej społeczności. Wątki bajek są zrodzone

---

Morfologia bajki a morfologia autobiografii kultur, narodów i ludzi, [w:] W. Propp, *Morfologia bajki*, tłum. W. Wojtyga-Zagórska, Warszawa 1976, s. 12-13 i 35-40.

[414] R. Łużny, *Aleksander Afanasjew…*, s. 16-18.

[415] *Присказка* nierzadko rozpoczyna się tak, jak bajka („В некотором царстве, в некотором государстве...”), a kończy ją formuła „Это не сказка, а присказка, сказка вся впереди” (To nie bajka, a wstęp, bajka jest przed nami). Ten charakterystyczny element głównie rosyjskiej bajki, spotykany także w bajkach słowiańskich i bajkach narodów ZSRR, nie występuje w bajkach innych narodów europejskich. Nieczęsto jest jednak obecny w twórczości rosyjskich bajkopisarzy: w zbiorze bajek A. Afanasjewa pojawia się tylko pięć razy. Zob. А. Никифоров, *Присказка*, [w:] *Литературная энциклопедия*, [Internet:] http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/lea/lea-7681.htm – 16 VI 2009.

[416] Zob. А. И. Никифоров, *Сказка. Композиция сказки*, [w:] *Литературная энциклопедия*, [Internet:] http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/lea/lea-7681.htm – 16 VI 2009. Andriej Siniawski zwrócił uwagę na nieokreśloność miejsca, czasu i akcji w kompozycji bajki; brak w niej nazw miejscowości, w których odbywają się zdarzenia. Stosowana jest uogólniająca formuła: „В некотором царстве, в некотором государстве”. Zob. А. Синявский, *Сказка* [w:] *Idem*, *Иван-Дурак. Очерк русской народной веры*, Париж 1991, s. 77-81.

[417] Zob. hasło: *Motyw i wątek* [w:] *Słownik folkloru polskiego*, s. 237-238. Według W. Proppa motyw mogą stanowić cechy bohaterów, ich liczba, postępki i przedmioty. Zob. W. Propp, *op. cit.*, s. 52.

[418] Zob. B. Gołębiewski, *op. cit.*, s. 14-16.

przez rzeczywistość, tj. epokę, stosunki społeczne i ekonomiczne, twórczość artystyczną i inne. Bajka stanowi ważny materiał badawczy dla etnografii i religii, ponieważ jest źródłem wiedzy o sposobie życia społeczności, zasadach zachowania, obyczajowości i regionalnych obrzędach. Bajka jest również obiektem zainteresowania językoznawców, gdyż zawiera regionalne słownictwo gwarowe, ulegające na przestrzeni wieków procesowi transformacji. Każda nowa epoka przynosi bajki nowego typu, z nową treścią i formą[419].

Władimir Anikin w następujący sposób scharakteryzował kulturotwórczą rolę bajki:

> Фантастика сказок создана коллективными творческими усилиями народа. Как в зеркале, в ней отразилась жизнь народа, его характер. Через сказку перед нами раскрывается его тысячелетняя история[420].

Szczególne znaczenie bajek jako materiału badawczego w refleksji nad wzorami kultury polega na tym, że w tych właśnie formach wypowiedzi odzwierciedlone są uznawane przez społeczność w danym okresie bądź lansowane przez jego elity funkcje poznawcze, wychowawcze i estetyczne. Bajka stanowi komunikat transmitujący do odbiorcy wizję świata, w której zrealizowane są ideały estetyczne, wychowawcze i poznawcze, wraz z informacją o barierach stojących na przeszkodzie urzeczywistnianego ideału. Z punktu widzenia badacza, poznawcze znaczenie bajki polega na tym, że odzwierciedla ona zjawiska z rzeczywistego życia, daje obszerną wiedzę o stosunkach społecznych, o funkcjonujących światopoglądach i uznawanych systemach aksjologicznych. Refleksja nad promowanymi w bajkach postawami, zachowaniami, nad zmiennymi w czasie konceptualizacjami pojęcia dobra, prawdy i piękna[421], to ważny aspekt poznawania swoistych dla danego regionu kulturowego

---

[419] W bajkach staroruskich ważnymi elementami były animizm i totemizm, w epoce feudalizmu – tematy społeczne, nastroje antypańszczyźniane, związane z ruchem chłopskim. XVI-XVII w. przyniósł rozwój bajki, pojawiły się wówczas motywy historyczne (bajki o Iwanie Groźnym), społeczne (o sędziach i popach), obyczajowe (o chłopie i żonie). XVIII i początek XIX w. to okres, w którym bajka przybiera jeszcze wyraźniejszy aspekt społeczny. Pojawiają się nowi bohaterowie, np. mądry i przebiegły żołnierz. W drugiej połowie XIX w. i na początku XX w. wzmocnieniu ulegają motywy satyryczne, a celem satyry jest krytyka władzy pieniądza i wszechmocy władzy. Zob. Е. А. Алексеева, *Русская сказка как выражение сознания русского народа*, [Internet:] http://credonew.ru/content/view/282/27/ – 24 II 2009.

[420] „Fantastyka bajek została wytworzona przez wspólne starania twórcze ludu. Jak w zwierciadle, odbiło się w niej życie ludu, jego charakter. Poprzez bajkę ujawnia się przed nami jego tysiącletnia historia". Zob. В. П. Аникин, *Русская народная сказка*, Москва 1977, s. 194.

[421] Zob. Е. А. Алексеева, *op. cit*.

wyobrażeń o idealnym dzieciństwie i jego rzeczywistej postaci. Wpływ baśni na dziecko podkreślał Maksim Gorki, odwołując się własnych doświadczeń:

> Każda baśń zawiera w sobie jakąś naukę. W baśniach pouczająca jest przede wszystkim fantazja, szczególna zdolność naszego umysłu do wyprzedzania faktów. Fantazja bajarzy już na dziesiątki wieków przed wynalazkiem samolotu stworzyła dywany latające, wyobraźnia ich na długo przed pojawieniem się parowozu i motoru elektrycznego przewidziała cudowną szybkość przenoszenia się w przestrzeni. (…) Ja osobiście muszę wyznać, że na mój rozwój intelektualny ogromny wpływ miały baśnie, które opowiadała mi moja babka i wiejscy bajarze[422].

Bajka kształtuje osobowość, przez co jest ważnym sposobem wychowania człowieka nie tylko w dzieciństwie, ale w ciągu całego życia. Postacie z bajek odzwierciedlają ludową sprawiedliwość, są archetypowymi wzorami postępowania – uczą, w jaki sposób należy dążyć do celu i jakich zachowań trzeba się wystrzegać[423]. Bajka wskazuje na konieczność przestrzegania imperatywów moralnych, dlatego może stać się przewodnikiem przez życie. Prezentuje wachlarz postaw etycznych, pokazuje odwieczną walkę dobra ze złem, budząc w dziecku nadzieję na szczęśliwe zakończenie. Bajka kształtuje racje pozytywne, posługując się przeciwieństwem: zestawia bohatera pozytywnego i pozytywne sytuacje z treściami negatywnymi[424]. Dzięki walce dobra ze złem odbiorca może nauczyć się rozróżniania i rozumienia zachowań, oswoić się z trudnościami życia, zmaganiami z przeciwnościami losu. Charakter bohaterów jest jednoznacznie osadzony na osi dobra i zła. W bajkach prezentowane są podstawowe

---

[422] M. Gorki, *O znaczeniu baśni*, (ze wstępu do Akademickiego wydania *Baśni z tysiąca i jednej nocy*, Moskwa 1929), [w:] W. Markowska i A. Milska, *Baśnie narodów byłego Związku Radzieckiego*, Warszawa 1983, s. 5-6.

[423] Zob. szerzej: E. Konieczna, *Baśń w literaturze i w filmie*, Kraków 2005, s. 18. Należy także wspomnieć, że baśń nawiązuje do rytuałów inicjacyjnych: niemal zawsze jej bohaterem jest młody człowiek zmuszony do opuszczenia rodzinnego domu i sprostania próbom charakteru. Gdy w ich rezultacie dojrzewa, szczęśliwy powraca do domu, gdzie czeka na niego nagroda (np. w postaci ręki królewny) jako zwieńczenie długiej i trudnej drogi rozwoju. Bohater walczy więc o zdolność kierowania swoim postępowaniem i stawianie czoła przeciwnościom, a przez to – o wstępowanie na kolejne poziomy rozwoju. Baśń nawiązuje nie tylko do młodzieńczej inicjacji, ale porządkuje wizję całego ludzkiego życia, na które składają się: wzrastanie, poszukiwanie tożsamości, dorastanie do prawdy i wolności, przeżywanie miłości, spełnienie człowieczeństwa, przeżywanie bólu. By właściwie odczytać baśń, należy pamiętać, że jej język jest pełen niedomówień i ukrytych treści, co implikuje obrazowo-symboliczną interpretację. Szerzej, także na temat związków baśni z mitem, zob. G. Leszczyński, *Wstęp*, [w:] *Kulturowe konteksty baśni*, t. I, *Rozigrana córka mitu*, red. G. Leszczyński, Poznań 2005, s. 7-12. Andrzej Maleszka, reżyser specjalizujący się w twórczości dla najmłodszych, napisał, że baśń stanowi próbą zobaczenia całości świata, a tym samym próbę zbliżenia się do prawdy. W opinii reżysera baśń pomaga zlikwidować nierównowagę pomiędzy możliwością kierowania swoim losem a poczuciem, że wszystko odbywa się bez udziału jednostki, czyli pokazuje ukryte możliwości pozwalające działać. Poznając baśń, dziecko czuje, że nie jest bezradne i może kierować swoim życiem. Zob. A. Maleszka, *Realna baśń*, [w:] *Kulturowe konteksty baśni…*, t. I, s. 211-213.

[424] Zob. J. Trzynadlowski, *Bajka i przypowieść*, [w:] *Idem*, *Małe formy literackie*, Wrocław 1977, s. 118.

kategorie moralne, a obecność w nich uosobionego zła[425], ponoszącego klęskę, ma na celu podkreślenie walorów jednoznacznej etyki, którą należy kierować się w życiu. Za pomocą metafor zawartych w bajce dziecko oswaja świat zewnętrzny. Warto podkreślić szczęśliwe zakończenie bajek, optymizm, który jest w nich założony. Gorki wspominał o wielkim czarze, powabie bajki, która tak kontrastowała z codziennością:

> (…) и чем взрослее становился я, тем более резко и ярко видел я различие между сказкой и нудной, жалостно охающей будничной жизнью ненасытно жадных, завистливых людей[426].

Bajki różnych narodów wykazują cechy wspólne, ale mają też cechy swoiste dla danego narodu. Wątki baśniowe rozpowszechniały się wśród różnych narodów wskutek wzajemnych zapożyczeń[427]. Według Gorkiego: „Ów proces zapożyczania baśni i wzbogacania ich motywami odbijającymi specyficzne warunki życia każdego narodu, każdej klasy, odegrał bez wątpienia wybitną rolę w rozwoju kultury i twórczości narodowej"[428].

W rosyjskiej kulturze i tradycji bajki ludowe zajmują ważne i trwałe miejsce. Badania nad bajkami są ściśle związane z badaniem folkloru. Historia badań nad bajką rosyjską sięga XIX wieku, a wkład w rozwój tej gałęzi wiedzy wnieśli uczeni reprezentujący różne dyscypliny naukowe. Jedną z najbardziej zasłużonych szkół w badaniach bajki była szkoła mitologiczna. Jej przedstawicielami w Rosji byli m.in. Aleksandr Afanasjew (autor fundamentalnej pracy *Poetyckie zapatrywania Słowian na*

---

[425] Na temat sposobów przedstawiania zła w bajce zob. szerzej mój artykuł: A. Wrońska, *Problem zła w rosyjskich ludowych bajkach magicznych i obyczajowych*, [w:] *VADE NOBISCUM*, vol. IV, Łódź 2010, s. 201-210.

[426] „(…) i im stawałem się bardziej dorosły, tym ostrzej i wyraźniej widziałem różnicę między bajką a nudnym, żałośnie stękającym codziennym życiem nienasycenie chciwych, zawistnych ludzi". Zob. М. Горький, *Собрание сочинений в 30-ти томах*, т. 27, Москва 1953, s. 396, 400. Podaję za: *Сказка в творчестве русских художников*, автор текста и сост. альбома Н. Ф. Шанина, Москва 1969, s. 5.

[427] Badaniem motywów powtarzających się w twórczości różnych narodów i w różnych epokach (tzw. wędrujące motywy, zapożyczenia) zajmowali się w Rosji m.in. Aleksandr Pypin (*Szkic literackiej historii starodawnych opowieści i bajek rosyjskich* [*Очерк литературной истории старинных повестей и сказок русских*, 1856]), Aleksandr Wiesiołowski (*Z historii literackich kontaktów Zachodu i Wschodu. Słowiańskie legendy o Salomonie i Kitowrasie oraz Zachodnie legendy o Morolfie i Merlinie* [*Из истории литературного общения Запада и Востока. Славянские легенды о Соломоне и Китоврасе и Западные легенды о Морольфе и Мерлине*]), Fiodor Busłajew (*Opowieści przechodnie* [*Перехожие повести*, 1874), Nikołaj Sumcow, W. Miller (*Wschodni i zachodni krewni pewnej rosyjskiej bajki* [*Восточные и западные родичи одной русской сказки*, 1877), *Irańskie echa w podaniach ludowych Kaukazu* [*Иранские отголоски в народных сказаниях Кавказа*, 1889), Władimir Stasow, Anatolij Kirpicznikow, A. Smirnow (*Systematyczny indeks tematów i wariantów rosyjskich bajek ludowych* [*Систематический указатель тем и вариантов русских народных сказок*]). Zob. Ю. Соколов, *Странствующие сюжеты*, [w:] *Словарь литературных терминов*, [Internet:] http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt2/lt2-8891.htm – 15 VI 2009.

[428] M. Gorki, *O znaczeniu…*.

przyrodę [*Поэтические воззрения славян на природу*] z lat 1866-1869 i wydawca zbioru rosyjskich bajek ludowych[429]) oraz Fiodor Busłajew, który analizował bajkę w kontekście teorii zapożyczeń („wędrujące motywy"). Szkoła komparatystyczna (migracyjna) wyznawała pogląd, iż podobieństwo w utworach narodów euroazjatyckich jest efektem zapożyczenia lub wspólnego źródła opowieści. Aleksandr Wiesiołowski był przedstawicielem szkoły badającej migrację i ewolucję motywów oraz wątków folklorystycznych. Strukturalnym podejściem do bajek charakteryzuje się twórczość naukowa Władimira Proppa. Etnograf rozpatrywał bajkę magiczną jako jedną strukturę, w której obecne są stałe elementy i funkcje (formy aktywności osób działających). Liczba funkcji jest ograniczona (31), a ich następstwo – niezmienne. W bajce magicznej występuje 7 typów postaci (bohater, przeciwnik, donator [osoba poddająca bohatera próbie], pomocnik, królewna lub jej ojciec, osoba wysyłająca, fałszywy bohater). Kodyfikacją bajek rosyjskich zajął się w latach dwudziestych XX wieku radziecki folklorysta Nikołaj Andriejew, który przetłumaczył katalog wątków bajkowych autorstwa Anti Aarnego, uzupełniając go o wątki bajek rosyjskich[430].

W XX wieku bajkę magiczną badał Andriej Siniawski, historyk literatury, prozaik i eseista. Pisarz bardzo dobrze znał twórczość ludową dzięki licznym podróżom po Rosji Północnej i własnym studiom nad folklorem. Ludowa wiara i folklor były dla Siniawskiego nie tylko przedmiotem badań, ale również pasją i swoistym odkryciem na drodze życiowej[431]. Siniawski jest autorem książki *Iwan Głupek: szkic rosyjskiej wiary ludowej* (*Иван-дурак: очерк русской народной веры*, 1991), której podstawę stanowi cykl wykładów, jakie wygłosił na Sorbonie pod koniec lat siedemdziesiątych. Pisarz

[429] Zbiór Afanasjewa *Rosyjskie bajki dla dzieci* (*Русские детские сказки*, 1870) spotkał się z krytyką cenzora, zarzucającego pisarzowi, że przedstawia w nich przykłady uosabiania negatywnych cech osobowościowych, nieopatrzone pouczającymi uwagami. Wielu pedagogów uważało bajkę za gatunek antypedagogiczny, przestrzegając, iż wstrzymuje ona rozwój umysłowy dzieci, straszy je oraz rozbudza złe instynkty. W przeszłości bajki wielokrotnie spotykały się z negatywną recepcją wśród władz lub duchowieństwa: już w XIII w. biskup Serafin Władimirskij zabraniał opowiadania bajek, oficjalny dokument z podobnym zakazem wydał w 1649 r. car Aleksiej Michajłowicz. Mimo tego już od XII w. bajki włączano do latopisów. Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 50-51.

[430] Zob. Б. Веснина, *Сказка*, [w:] Онлайн Энциклопедия „Кругосвет", [Internet:] http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/SKAZKA.html – 17 VI 2009. Por. J. Cieślikowski, Literatura i podkultura dziecięca, s. 272-273.

[431] A. Woźniak zaznaczyła, że kultura ludowa jest dla Siniawskiego terenem poszukiwań estetycznych, ponieważ „(…) stanowi znak «nieoficjalności», rezultat działalności «podziemnej», przebiegającej współcześnie równolegle do nurtu literatury wysokiej, uznanej i powszechnie aprobowanej". W ujęciu Siniawskiego baśń była jednym z elementów uosabiających świętość ludową (obok magii, Świętej Rusi z takimi elementami jak ziemia ruska, święci ludowi, ruchy sektanckie). Folklor rosyjski, a głównie baśń magiczna, był jedną z płaszczyzn inspiracji komicznych w prozie pisarza. Zob. A. Woźniak, *Ułuda i cud. W świecie sztuki Andrieja Siniawskiego – Abrama Terca,* Lublin 1994, s. 232, 374, 210.

rozpatruje w niej ludowe i religijne tradycje Rusi[432]. Jeden z rozdziałów książki został poświęcony bajce. Badaczka jego twórczości, Anna Woźniak, zauważyła, że dla Siniawskiego baśń magiczna „(…) stanowi nie tylko gatunek, lecz także ważną sferę ludowej filozofii, etyki, aksjologii, jak również estetyki. Baśń odznacza się więc sankcją pozagatunkową, w przekonaniu autora, a przyczyną tego jest jej głęboki związek z korzeniami magii, dawnych wierzeń epoki prehistorycznej"[433]. Siniawski podkreślił, że naród ceni bajki magiczne, rozumiane jako historie wymyślone. Nie miałyby one szans na przetrwanie w pamięci ludowej w ciągu tysiącleci, gdyby nie zawierały w sobie nieprzemijających wartości[434]. Bajka zaspokaja potrzeby estetyczne i moralne. Obecna jest w niej utopia, pragnienie spełnienia tego, co niemożliwe[435]. Według pisarza bajka nie jest gatunkiem moralizatorskim; nawet gdy uczy, jak należy żyć, czyni to bez nacisku. U jej podstaw leży jednak dążenie ku dobru[436]. Siniawski wyodrębnił podstawowe typy baśniowe, są to: Iwan Głupek, Złodziej, Błazen. Nie są to postacie obdarzone treścią realistyczną; prezentują one sens estetyczny, a nie moralizatorski czy dydaktyczny. Złodziej i Błazen spełniają funkcję rozrywkową, a Iwan Głupek demonstruje filozofię niedziałania i oczekiwania na samoistne objawienie się prawdy Bożej[437]. Pisząc o obrazie baśni u Siniawskiego, A. Woźniak zauważyła: „Jego baśń,

---

[432] A. Woźniak zwróciła uwagę na prostotę warsztatu naukowego, stylizację na ludową prostotę i naiwność oraz zastosowaną przez Siniawskiego metodę filologiczną, które stanowią o niepowtarzalności pracy. Obecność narratora, będącego raczej ludowym „opowiadaczem", przyczynia się do wytworzenia klimatu „baśniowości". Zob. *Ibidem*, s. 372-374.

[433] *Ibidem*, s. 375.

[434] „Сказка – это какой-то остаток прежних чудес, в которые сам сказочник не верит, но по порядку которых непонятно почему – тоскует". („Bajka – to jakaś pozostałość dawnych cudów, w które sam bajarz nie wierzy, ale za porządkiem których nie wiadomo dlaczego – tęskni"). Zob. А. Синявский, *op. cit.*, s. 9-10 i 75.

[435] W bajkach czarodziejskie jabłko może powrócić młodość, a żywa i martwa woda są w stanie ożywić zmarłego bohatera. Bajki ukazują zwycięstwo nad biedą, starością i śmiercią, zaspokajając w ten sposób ludzkie potrzeby i dążenia do lepszego życia. Najogólniej można stwierdzić, że potrzebą tą jest zwycięstwo nad złem. Wyjaśnia to, dlaczego bajka, poza rzadkimi wyjątkami, dobrze się kończy. Morał w bajce często jest zbieżny z moralnością chrześcijańską, z tą różnicą, że dobro triumfuje nie tylko w niebie, ale również na ziemi. Jest to dokonywane najczęściej za pomocą magii, która staje się wyrażeniem Bożej prawdy, woli i sądu. Bajka nie akceptuje równości; w jej rozumieniu ludzie nigdy nie są równi, co jest uzasadnione Bożym porządkiem. Zob. *Ibidem*, s. 18-23.

[436] Zob. *Ibidem*, s. 24.

[437] A. Woźniak, *op. cit.*, s. 376. Iwanuszka Głuptasek (Иванушка-дурачок) lub Iwan Głupek (Иван-дурак) – to chłopski syn, najczęściej najmłodszy i najgłupszy z trzech braci. Postać ta stanowi realizację szczególnej strategii bajkowej: głupota i magiczne przedmioty pomagają mu pomyślnie przejść przez wszystkie próby, pokonać przeciwnika, ożenić się z carską córką, zdobyć bogactwo i sławę, stać się Iwanem-carewiczem. Zob. В. В Иванов, В. Н. Топоров, *Иван Дурак, Иванушка Дурачок*, [w:] *Мифологический словарь*, ред. Е. М. Мелетинский, Москва 1990, [Internet:] http://myths.kulichki.ru/enc/item/f00/s14/a001409.shtml – 17 I 2010. Iwan Głupek jest ulubionym bohaterem bajki ludowej. Siniawski zauważył, że bohaterami bajki zostają ci najmniej obdarzeni przez los: najbiedniejszy chłop, najmłodszy syn: najsłabszy i najbrzydszy. Główna moralna idea bajki polega na tym, by wywyższyć i uszczęśliwić nieszczęśliwego. Przez swoją głupotę przynosi szkodę rodzinie, czasem także społeczności. Zostaje jednak hojnie obdarzony przez los, cieszy się jego pomyślnością,

mająca prehistoryczne korzenie, staje się *de facto* ahistoryczna, a zasadniczą rolę spełnia w niej estetyka, co zdecydowanie odróżnia jego stanowisko od innych badaczy"[438].

Rosyjską bajkę ludową rozsławił Aleksandr Afanasjew, wydając w latach 1855-1864 obszerny zbiór *Rosyjskie bajki ludowe* (*Народные русские сказки*). Była to publikacja wzorcowa i reprezentatywna dla twórczości ustnej ludu rosyjskiego, a wydanie zbioru stanowiło ważne wydarzenie w dziejach etnografii, folklorystyki i całej humanistyki rosyjskiej XIX wieku[439].

Bajka ludowa od wieków towarzyszy życiu swych twórców i słuchaczy. Stanowi zapis ich obyczajów i zbiorowego doświadczenia moralnego. Jest także zabawą, popisem dowcipu i wyobraźni. Bajka ludowa odzwierciedla świat przez pryzmat ludowej percepcji, reprezentuje sposób myślenia patriarchalnej zbiorowości wiejskiej[440]. Odzwierciedla dawne, głębokie pokłady świadomości społeczno-moralnej ludu, wiele mówi o systemie wartości i obyczajach. Wśród bajek ludowych można wyróżnić bajki o tematyce społeczno-obyczajowej. Przekazują one wiele gorzkiej prawdy o społecznych kontrastach na wsi rosyjskiej, opisują stosunki rodzinne, aspiracje materialne i duchowe. Ludwik Flaszen w następujący sposób wyjaśnił genezę tych bajek:

> Bezwzględnie obchodzono się z ludem – więc i lud z bezwzględnością dążył do wyrównania poczucia krzywdy. I z podziwem opowiada o cwaniakach, umiejących okpić możniejszych od siebie; z lubością maluje wizerunki dziarskich chwatów, siłą i zmyślnością dochodzących swego[441].

Dominującym tematem tych bajek są różne formy społecznej niesprawiedliwości – ciemiężenie i poniżanie chłopa przez pana, kupca czy popa – oraz

---

dalej dokonując głupich czynów. Było to przyczyną konfuzji religijnych myślicieli badających bajkę. Jewgienij Trubieckoj nie pochwalał tego, że w bajce tak szczodrze obdarzony zostaje Głupek, który reprezentuje pasywność umysłu. Zob. A. Синявский, *op. cit.*, s. 25 i 33-37.

[438] A. Woźniak, *op. cit.*, s. 383-384. Siniawski podkreślił, że rosyjskie bajki wyróżniają się bogactwem języka i stylu oraz obrazowością. Przypomniał, że w dawnych czasach istniało surowe prawo, które zabraniało przerywania opowiadania bajki. Bajki przeznaczone były wtedy nie tylko dla ludzi, ale również dla duchów, a język bajki był mową uświęconą. Kształt świata przedstawionego bajki określa rytm drogi, niemal zawsze istotnym czynnikiem konstrukcyjnym utworu jest podróż. Odpowiednim miejscem na opowiadanie bajki jest miejsce w izbie koło pieca, a porą – późny wieczór w zimie lub jesienią. Zob. A. Синявский, *op. cit.*, s. 60-61, 88, 95 i 98.

[439] Zob. R. Łużny, *Aleksander Afansajew…*, s. 9.

[440] Zob. *Bajki rosyjskie*, tłum. L. Flaszen, Kraków 1962, s. 5-7.

[441] *Ibidem*, s. 8-9.

kara spadająca na ciemiężycieli[442]. Często bajki ludowe podejmują kwestie wad ludzkich – piętnowanych poprzez ośmieszenie.

Z kolei bajki-baśnie wprowadzają wyjątkowe postacie, zdolne do nadzwyczajnych czynności i zachowań. Ta ucieczka w marzenie i fantazję ma rekompensować codzienność, wprowadzać choćby na chwilę bardziej sprawiedliwy, mądrzejszy i lepszy świat. Najczęstszy schemat bajkowy polega na tym, że nie wykazujący się walorami intelektualnymi bohater na końcu odnosi wielki triumf nad przeciwnościami i nad tymi, którzy zdawali się mieć większe szanse. Rosyjska swoistość uwidacznia się w postaciach trzech chłopskich synów, z których najmłodszy jest najbardziej leniwy i głupi, ale zarazem – zaradny i szczęśliwy[443]. Charakterystyczne dla bajki rosyjskiej są także opowieści o bohaterach rosyjskich pieśni epickich, czyli bylin: np. o Aloszy Popowiczu. Jednym z najpopularniejszych bohaterów bajek jest Iwan-carewicz (Иван-царевич). Przedstawia się go jako uosobienie wszystkich najwyższych cech moralnych[444]. W tradycyjnych bajkach po stronie Dobra, obok wspomnianego Iwana-carewicza, stoją: carówna, Wasylisa Przemądra[445] (Василиса Премудрая) i ich pomocnicy, a po drugiej – m.in. Kościej[446] (Кощей) i Baba Jaga[447]

---

[442] Zob. Е. А. Алексеева, *op. cit.*
[443] Zob. *Bajki rosyjskie…*, s. 9. Oto kilka przykładów takich bajek: najmłodszy syn Iwan dzięki uczynności dostaje od zmarłego ojca konia Siwka, na którym wygrywa zawody, a tym samym zdobywa rękę carówny. Zob. *Siwek Srebrnogrzywek*, [w:] *Ognisty ptak. Rosyjskie bajki ludowe*, tłum. D. Wawiłow, Warszawa Moskwa 1986, s. 35-45. Najmłodszy syn Jemiel zachował przy życiu szczupaka, który podał mu magiczną formułę. Odtąd spełniały się wszystkie życzenia Iwana, a w końcu ożenił się z carówną i dostał pół królestwa. Zob. *Na szczupaka rozkazanie* [w:] *Ognisty ptak…*, s. 47-61. Najmłodszy syn, Iwan, rzucał cieniowi kluski, myśląc, że ten chodzi za nim, gdyż jest głodny. Powiązał owcom nogi na pastwisku, ponieważ rozbiegły się po trawie. Gdy przed świętami wysłano go po zakupy, zostawił wronom trochę jadła na talerzach, drzewom sporządził kapelusze z wiader, wysypał sól do wody, żeby koń pił ją z większą ochotą itd. Wreszcie zostawiono go w spokoju, dzięki czemu Iwanuszka mógł sobie dalej siedzieć na przypiecku i łowić muchy. Zob. *O Iwanuszcze-Głuptasku* (według A. Afanasjewa), [w:] W. Markowska i A. Milska, *op. cit.*, s. 14-17.
[444] Zob. Е. А. Алексеева, *op. cit*.
[445] Wasylisa Przemądra – w większości bajek jest ona córką cara mórz, obdarzoną mądrością i posiadającą zdolność zmiany swej postaci. Postać ta występuje również pod imionami Marii-carówny, Marii Moriewny, Jeleny Przepięknej. To ideał piękna, mądrości, dobra i śmiałości. Zob. hasło: *Василиса Премудрая*, [w:] *Большая Советская Энциклопедия*, [online] http://bse.sci-lib.com/article003410.html – 17 I 2010.
[446] Kościej Nieśmiertelny – smok lub stróż różnych skarbów. Porywa także dziewice i młode żony, które zanosi do swojego królestwa. Aby go zabić, trzeba podjąć niezwykłe starania, ponieważ jego śmierć ukryta jest bardzo daleko. Zob. hasło: *Кощей (или Кащей)*, [w:] *Большой Русский Биографический Словарь*, [online] http://www.rulex.ru/01110246.htm – 17 I 2010.
[447] Rosyjska Baba Jaga nie dosiada miotły, lecz wyszłej już z użycia stępy, posługuje się stęporem, mieszka w chatce obracającej się na kurzej nodze. Zob. R. Łużny, *Aleksander Afanasjew…*, s. 21. Szerzej na temat tej postaci, jej atrybutów, wariacji imienia, roli, jakie odgrywa w bajkach, matczynych akcentów w jej postaci odzwierciedlających szczególną relację matka-dziecko zob. A. Johns, *Baba Iaga and the Russian Mother*, "The Slavic and East European Journal" 1998, Vol. 42, № 1, s. 21-36, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/310050 – 14 XI 2009. Bohaterami bajek magicznych są także: królowie, cesarze, książęta, carowie, ich żony, córki, pretendenci do ich rąk z najróżniejszych warstw, złe moce:

(Баба-Яга). Bajki nierzadko zawierają elementy grozy i okrucieństwa[448]. Jednocześnie – ton tragiczny jest obcy bajce rosyjskiej; nawet o wydarzeniach smutnych i dramatycznych opowiada się tu językiem zabarwionym humorem[449]. Z jednej strony, w bajce obecne jest marzenie o lepszym losie, o przekroczeniu ograniczeń czasu i przestrzeni, różnic i przesądów stanowych, kontrastów społecznych i konfliktów materialnych. Z drugiej strony, zawiera ona przeświadczenie o prozie życiowej, o niezmienności losu człowieczego. W bajkach obecna jest postawa zadumy, dystansu wobec świata, kategoria humoru, płaszczyzna komizmu, kpiny, satyry i groteski[450]. Krzyżanowski zauważył, że bajka ludowa w rzeczywistości zawiera niewiele elementów wychowawczych. Wręcz przeciwnie, obecne są w niej pierwiastki drastyczne i demoralizujące młodego czytelnika. Wiele bajek nie jest przeznaczonych dla dziecięcego odbiorcy. Z uwagi na wysokie walory artystyczne tych bajek, właściwym rozwiązaniem wydaje się być odpowiedni wybór utworów, których słuchaczami mogą zostać dzieci[451].

Rosyjska bajka literacka czerpała z osiągnięć tradycyjnego folkloru, z którego wyrosła. Talent autora połączył się w niej z artystycznymi osiągnięciami twórców ludowych. Ważny wkład w rozwój rosyjskiej bajki literackiej wniósł Iwan Kryłow

---

smoki, czarownice; pozytywne, niezwykłe przedmioty, przyjazne bohaterom istoty żywe: konie, wilki, czapki, miecze, chusty, pierścienie; wojownicy, dobre i złe córki, dobrzy, choć przygłupi synowie. Zob. R. Łużny, *Aleksander Afanasjew…*, s. 20-21.

448 Iwan-carewicz i Wasylisa Kirbitjewna zamordowali swoje dzieci, by wskrzesić przemienionego w kamień przyjaciela Bułata-młodzieńca. Bajka skończyła się jednak szczęśliwie, ponieważ Bułat wrócił do postaci ludzkiej, a dzieciom nic się stało. Zob. *Kościej Nieśmiertelny*, [w:] *Rosyjskie bajki ludowe ze zbioru Aleksandra Afanasjewa*, s. 153-158. Wilk rozszarpał braci, którzy wcześniej zamordowali najmłodszego brata. Gdy dowiedział się o tym ich ojciec „(…) pomartwił się trochę, ale wkrótce się pocieszył”. Zob. *Ognisty ptak…*, s. 18.

449 Zob. *Bajki rosyjskie…*, s. 9.

450 Zob. R. Łużny, *Aleksander Afanasjew…*, s. 22.

451 Zob. hasło: *Bajka dla dzieci*, [w:] *Słownik folkloru polskiego…*, s. 27. Z kolei Bruno Bettelheim uważał takie utwory za ważne w budowaniu osobowości dziecka. Opowiadał się za przekazywaniem mu baśni bez skrótów i komentarzy, ponieważ działają one terapeutycznie dla kruchej dziecięcej psychiki. Baśnie docierają do głęboko ukrytych lęków i pragnień, obiecując pokonanie trudności i spełnienie marzeń dziecka. Zob. A. Baluch, *Książka jest światem*, s. 30 i 32. Pogląd ten potwierdził Kazimierz Cysewski, pisząc: „Literatura dziecięca w swoim aspekcie terapeutycznym – w sposób najczęściej symboliczny, sięgający nawet w sfery archetypów – koi ból i lęk, daje nadzieję, porządkuje uczucia, rozwiązuje problemy, których dziecko na drodze intelektualnej rozwiązać nie potrafi, a egzystencjalnych doświadczeń pozytywnych (…) nie ma przecież tak wiele”. Zob. K. Cysewski, *O literaturze…*, s. 56. Alicja Baluch porównała baśń do ikony, ponieważ oba te teksty kultury należą do tzw. zjawisk granicznych, stanowiących „przejście” – w wypadku ikony pomiędzy światem widzialnym a niewidzialnym (kontekst wiary), w wypadku baśni między zewnętrznym a wewnętrznym światem człowieka (kontekst psychologii). Procesy te mają zazwyczaj charakter ikoniczny (obrazowy, naoczny). Obrazowość jest jedną z cech charakterystycznych literackości, a wzmożona obrazowość cechuje literaturę dziecięcą. Zob. A. Baluch, *Ceremonie literackie, a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*, Kraków 1996, s. 7. O obecności śladów rytuałów w baśniach zob. M. Świerkosz, *Performatywna moc czytania literatury. Baśnie, lęk i magiczne zaklęcia*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. I, red. G. Leszczyński, Poznań 2009, s. 218-219.

(1769-1844), uważany za najznakomitszego bajkopisarza rosyjskiego. Uważał on, że „bajka to gatunek wielce poręczny w epokach wszelkiej maści samodzierżawia od najdawniejszych czasów”[452]. Znaczne miejsce w jego twórczości bajkopisarskiej zajmują motywy społeczne i polityczne. Pisarz poruszał palące problemy swoich czasów. Niektóre jego utwory, ze względu na wyraźną nutę protestu, wykazują cechy pamfletu politycznego; inne mają charakter historiozoficzny (nawiązują do wojny 1812 roku). Zawierają cały kodeks moralno-etyczny. Istotną cechą jego bajek jest ich satyryczne zabarwienie. Docelową grupą tych utworów nie były więc dzieci. Bajki Kryłowa są uniwersalne, pokazują, że mimo upływu lat wady ludzkie się nie zmieniają. Kryłow jako moralista-satyryk krytykuje ponadczasowe wady: egoizm, nieuctwo, fałsz, obłudę, próżność, skąpstwo. Najważniejszymi cnotami są dla niego praktyczne umiejętności, zdrowy rozsądek, społeczna użyteczność jednostki[453]. Jego utwory mogą nauczyć dzieci, jak odróżniać dobro od zła, jakie cechy należy w sobie pielęgnować, a jakich się wystrzegać. Znakomitym autorem bajek był również Aleksander Puszkin[454]. Bajka reprezentowana była w twórczości wielu dziewiętnastowiecznych autorów, m.in. Władimira Dala, Wasilija Żukowskiego, Władimira Odojewskiego, Antoniego Pogorielskiego, Piotra Jerszowa[455], Michaiła Sałtykowa-Szczedrina[456], Lwa Tołstoja, Konstantina Uszyńskiego, Dmitrija Mamina-Sibiriaka, Siergieja Aksakowa[457].

4.1. Bajka przedrewolucyjna

Bajka literacka Wieku Srebrnego, podobnie jak cała ówczesna literatura, znajdowała się pod wpływem zainteresowania mitologią, cudem i tajemnicą. W tym okresie wskrzeszano mity narodowe, powstawały również nowe mity kreowane przez

---

[452] I. Kryłow, *Nota* [w:] *Bajki*, spolszczył B. Drozdowski, Toruń 2006, s. 3.

[453] Zob. B. Galster, *Wstęp* [w:] I. Kryłow, *Bajki*, tłum. S. Kaczkowski, S. Komar, T. Łopalewski, Wrocław-Kraków 1961.

[454] Do najsłynniejszych bajek autorstwa A. Puszkina należą: *Bajka o carze Sałtanie, jego synu sławnym i potężnym bohaterze księciu Gwidonie Sałtanowiczu i o pięknej księżniczce Łabędzicy* (*Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди*), *Bajka o rybaku i rybce* (*Сказка о рыбаке и рыбке*), *Bajka o popie i jego parobku Jołopie* (*Сказка о попе и о работнике его Балде*). Zob. A. Puszkin, *Bajki*, tłum. J. Brzechwa, W. Grodzieńska, J. Tuwim, S. Ulicki, Warszawa-Moskwa 1987.

[455] Bajka Piotra Jerszowa o Koniku-Garbusku wpisuje się w schemat bajki o trzech synach i opowiada o przygodach najmłodszego, Iwana. Do dziś utwór pozostaje bardzo popularnym tekstem, poznawanym przez Rosjan we wczesnym dzieciństwie.

[456] Michaił Sałtykow-Szczedrin jest autorem cyklu „bajek”społeczno-politycznych, w których krytykował politykę samodzierżawia. Zob. *Historia literatury rosyjskiej*, red. M. Jakóbiec, t. 2, Warszawa 1976, s. 236-238.

[457] Zob. np. *Конек-горбунок. Сказки русских писателей*, Москва 2004.

sztukę[458]. Inspiracji poszukiwano w religii, liturgii, obrzędowości, źródłach narodowej i światowej kultury. Ważnymi cechami poetyki modernizmu była skłonność do operowania kontrastami i symbolem[459]. Od wątków i motywów baśniowych nie stronił Michaił Priszwin, zajmując się także zbieraniem bajek ludowych. Narracja jego książki *Śladami czarodziejskiego podpłomyka* (*За волшебным колобком*, 1908) wykazuje stylizację na bajkę ludową[460]. Z kolei słynna *Spiżarnia słońca* (*Кладовая солнца*), na podstawie przygód dzieci, osieroconych podczas wojny, przekonuje o konieczności przyjęcia należytej postawy w obliczu przeciwności losu – utwór eksponuje znaczenie troski o drugiego człowieka, zgody i wzajemnego zrozumienia. Droga pełna trudów stanowi rodzaj inicjacji: prowadzi bohaterów do jedności ze światem i czyni ich lepszymi[461]. Pisarz oraz krytyk literacki i teatralny – Aleksandr Amfitieatrow jest autorem zbioru *Piękne bajki* (*Красивые сказки*), w którym starał się połączyć motywy chrześcijańskie i pogańskie. Pisarz zebrał w nim bajki włoskie, flandryjskie, małoruskie, zakaukaskie, które poddał literackiej przeróbce[462]. W historii bajki Wieku Srebrnego zapisał się także Fiodor Sołogub. Jego zbiór *Księga bajek* (*Книга сказок*) składa się z krótkich bajek, charakteryzujących się pomysłowymi wątkami. Zawierają one elementy religijne i baśniowe, inne poświęcone są zdarzeniom z życia codziennego. Pisarz często sięgał do dziecięcej leksyki, przez co bajki są jeszcze bliższe najmłodszym

[458] Zara Minc analizowała „neomitologiczne” utwory rosyjskiego symbolizmu, w których pierwiastki świadomości archaicznej łączą się z problematyką i strukturą powieści społecznej (np. *Chrystus i Antychryst* [*Христос и Антихрист*] Dmitrija Mierieżkowskiego, *Mały bies* [*Мелкий бес*] Fiodora Sołoguba). Główną cechą symbolistycznego światopoglądu, która określiła zwrócenie się ku mitowi, był *panestetyzm* – postrzeganie Piękna jako istoty świata, wyższej wartości i aktywnej siły. Przejawem piękna była sztuka, ciągle wskazująca na obecność w świecie tajemnicy. Z kolei mit znalazł się w centrum uwagi symbolistów, będąc także najwyższym wzorem dla współczesnej sztuki. Był pojmowany jako wyrażenie głównych cech ludzkiej kultury, „klucz” do zrozumienia istoty wszystkiego, co dokonywało się w historii, współczesności i sztuce. Mit był uważany za najgłębszy sposób postrzegania świata i przeobrażenia życia. Stanowił także ucieleśnienie świadomości zbiorowej, będąc ideałem estetycznym i społecznym, drogą do przezwyciężenia subiektywizmu i indywidualizmu. W ujęciu symbolistów fantastyka bajki magicznej i cały świat tekstu artystycznego charakteryzują się „ontologicznym” bytem i prawdziwością, są przyrównane do mitu. Zob. З. Минц, *О некоторых „неомифологических” текстах в творчестве русских символистов*, [w:] *Eadem*, *Поэтика русского символизма*, Санкт-Петербург 2004, s. 59-96.
[459] Zob. *Historia literatury rosyjskiej XX wieku*, s. 47-49. Zob. także Л. А. Колобаева, *Русский символизм*, Москва 2000, s. 8.
[460] Zob. В. А. Фатеев, *Пришвин Михаил Михайлович*, [w:] *Русская литература XX века: прозаики, поэты, драматурги: биобиблиографический словарь*, под. ред. Н.Н. Скатова, Москва 2005, s. 131.
[461] O interpretacji bajki pod względem obecności w niej wartości chrześcijańskich zob. Е. Р. Боровская, С. А. Пошина, *Христианские ценности „Кладовой солнца” М. М. Пришвина*, [Internet:] http://pstgu.ru/download/1294857154.poshina.pdf – 15 II 2012.
[462] Zob. *Амфитеатров Александр Валентинович*, [w:] *Сказочная энциклопедия*, ред. Н. Будур, Москва 2005, s. 19-20.

czytelnikom. Sołogub jest także autorem bajek politycznych, przeznaczonych dla dorosłego czytelnika[463].

W swojej twórczości Aleksiej Riemizow adaptował teksty baśni, bylin i klechd różnych narodów. Bardzo cenił bajki ludowe i ludową mitologię[464]. Pisarz zredagował książkę o obrzędach, zabawach, grach dziecięcych i wyliczankach opartą na syntezie starych ludowych wierzeń i bajek *Idąc za ruchem słońca* (*Посолонь*, 1907)[465]. Pierwszym adresatem zbioru była córka pisarza, Natasza. Książka składa się ze śpiewnych, muzykalnych i rytmicznych utworów, które stanowią bajki o różnej formie. Są wśród nich bajki o żywej akcji, bajki-opowieści, bajki opisowe i bajki wierszowane przypominające ludową poezję: kołysanki i lamenty. U podstaw kompozycji książki leży cykl kalendarzowy, który wyznaczają pory roku zmieniające się zgodnie z ruchem słońca. Każdej z nich odpowiadają prastare obrzędy, które przetrwały w bajkach, zagadkach, wyliczankach i grach. W zbiorze obecny jest rytm wyrażany zmiennością pór roku. Częste powtórzenia zdań dopełniają wrażenie ruchu i rytmu. Celem, jaki postawił przed sobą pisarz w tej książce, było „wskrzeszenie świata archaicznej świadomości”[466]. Pisarz prezentuje w niej swoje fascynacje religią, mitem i metafizyką. Najważniejszym walorem zbioru jest jego język. Pisarz stara się zaczarować czytelnika

---

[463] Zob. Ф. Сологуб, *Из „Книги сказок” 1905*, [Internet:] http://sologub.narod.ru/texts/stories_knigaskazok.htm – 17 VI 2009.

[464] Zob. hasło: *Riemizow Aleksiej Michajłowicz*, [w:] W. Kasack, *Leksykon literatury rosyjskiej XX wieku: od początku stulecia do roku 1996*, tłum., oprac., bibliogr. polska i indeks osób B. Kodzis, Wrocław 1996, s. 523-524. Anna Woźniak tradycję „ruską” u Riemizowa opisała jako „(…) kontaminację motywów kultury staroruskiej o wierzeniowo-obrzędowym podtekście z motywami folklorystycznymi (…)”. Badaczka nazwała pisarza „stylizatorem, adaptatorem tradycji kulturowej”. Folklor to budulec, tworzywo i materiał świata tworzonego przez Riemizowa. Stanowi jego istotą, spoiwo i sens; odczytywany jest niemal w każdym jego utworze. Zob. A. Woźniak, *Tradycja ruska według Aleksego Riemizowa*, Lublin 1995, s. 9, 11 i 53.

[465] Pisarz wielokrotnie podkreślał zakorzenienie książki w rosyjskim folklorze: „Моя *Посолонь* – ведь это не выдумка, не сочинение – это само собой пришло – дыхание и цвет русской земли – слова”. („*Idąc za ruchem słońca* – przecież to nie wymysł, nie utwór – to przyszło samo przez się – oddech i kolor ziemi rosyjskiej – słowa”). Zob. А. М. Ремизов, *Иверень*, Berkeley, 1986, s. 25. Podaję za: А. М. Ремизов, *Посолонь*, [Internet:] http://lib.aldebaran.ru/author/remizov_aleksei/remizov_aleksei_posolon/ – 18 IV 2009. Halina Waszkielewicz zwróciła uwagę na tytuł utworu: „chodzenie za słońcem” było jednym z głównych przedmiotów sporu między zwolennikami nowej i starej wiary. Według badaczki tytuł ten sygnalizuje zainteresowanie Riemizowa „(…) wszystkimi potępianymi i zapoznanymi przejawami rodzimej kultury”. Zob. H. Waszkielewicz, *Modernistyczny starowierca*, Kraków 1994, s. 54. Olga Czujkowa wskazała, że źródła książki stanowią starożytność i współczesność (młodość). Posiłkując się staroruską mitologią i jej transformacjami zaczerpniętymi z folkloru, Riemizow stwarza własny wariant mitu, wskazując na nową zawartość tradycyjnych obrazów. Dokonuje się to poprzez pryzmat dziecięcej świadomości (zabawy dziecięce), liryczną narrację, zwrot do ponadnaturalnych sił Dobra i Zła. Dzieci na kartach utworu Riemizowa to bezgrzeszne istoty, charakteryzujące się czasami ponadnaturalnymi zdolnościami, posiadające najlepsze cechy osobowościowe. Zob. О. А. Чуйкова, *Детские образы в мифологической системе сборника А. М. Ремизова „Посолонь”*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье...*, s. 283-292.

[466] С. Федякин, *И десяти томов мало*, „Литературная газета”, 16–22 IV 2003, № 15 (5920) [Internet:] http://www.lgz.ru/archives/html_arch/lg152003/Tetrad/art11_6.htm – 16 VI 2009.

słowotwórstwem i magią słowa. Utwory charakteryzują się bogatą obrazowością i ornamentyką języka, której podporządkowano treść[467]. Zbiór ten został wysoko oceniony w kręgach artystycznych i naukowych[468]. Riemizow jest także autorem cyklu bajek *Do Morza-Oceanu* (*К Морю-Океану*, 1910-1913).

Uznanym twórcą wierszy[469] i bajek dla najmłodszych był także Sasza Czorny. Literatura dla dzieci wychodziła spod jego pióra głównie na emigracji. Jest autorem literackiego projektu *Opowieści biblijne* (*Библейские сказки*), w którym w formie bajek starał się przekazać historie biblijne w sposób zrozumiały dla najmłodszego czytelnika. Władimir Karpow wysoko ocenił wartość artystyczną tych tekstów. Impulsem do ich napisania miało być wspomnienie nudy, jaka towarzyszyła pisarzowi podczas lekcji religii w gimnazjum. Biblijne opowieści w przekazie Saszy Czornego są pełne ciepła, humoru i dokładnych opisów pejzaży. Powodem, dla którego pisarz sięgnął do wątków ze Starego Testamentu, było także jego przekonanie, że etyka tej części Biblii zbudowana jest na zasadzie sprawiedliwości. Bajki Czornego uczą miłości, miłosierdzia, cierpliwości i szacunku; nie ma w nich przelewu krwi, są przepojone dobrem i optymizmem. Język opowieści jest bardzo wartki, przez co jest zrozumiały dla najmłodszych. Pisarzowi zdarza się polemizować z fragmentami Biblii i zastępować je wątkami pozbawionymi przemocy[470].

W okresie przedrewolucyjnym pojawiły się bajki Lidii Czarskiej (*Bajki błękitnej wróżki* [*Сказки голубой феи*, 1907]). Pisarka propagowała w nich uniwersalne wartości: prawdę, dobro, sprawiedliwość, odwagę, poświęcenie, uczciwość, honor, skromność. W jej ujęciu były to pojęcia ogólnoludzkie. Brak zaakcentowania wyjątkowych cech klasy robotniczo-chłopskiej sprawił, że mimo wielkiej popularności, jej bajki zniknęły z radzieckich bibliotek. Zarzucano im także sentymentalizm i religijność. Bohaterami bajek Czarskiej są najczęściej królowie, królowe, książęta i księżniczki. Nie są to postacie wyniosłe, cechuje je miłość do prostych, biednych

---

[467] Zob. hasło: *Riemizow Aleksiej…*.

[468] Zob. А. Грачева, *Ремизов Алексей Михайлович*, [Internet:] http://www.hrono.info/biograf/remizov.html –16 VI 2009.

[469] Bohaterami największego zbioru wierszy dla dzieci autorstwa Czornego (*Dziecięca wyspa* [*Детский остров*, 1921]) są wybitne postacie rosyjskiej historii: Łomonosow, Kryłow, Puszkin. Czorny to także autor opowieści *Kocie sanatorium* (*Кошачья санатория*, 1924) i *Dziennik foksa Mikki* prezentujących recepcję świata z punktu widzenia kota i psa. Jego utwory prezentują radosny świat niczym niezmąconego dzieciństwa.

[470] Zob. В. А. Карпов, *Проза Саши Черного в детском чтении*, [Internet:] www.school2100.ru/arch_mag_stat/magst_04-05_09.pdf – 19 IV 2009.

ludzi[471]. Pisarka pokazuje, jak diametralnie przeobraża się charakter bezlitosnego bohatera – króla. Staje się on dobry i pełen współczucia, a przemiana możliwa jest dzięki poświęceniu wiernego żołnierza (*Dul-Dul, król bez serca* [*Дуль-Дуль, король без сердца*]). Eksponowanie problematyki aksjologicznej manifestuje się w uczynieniu wartości jednymi z głównych bohaterów bajki (*Córka Bajki* [*Дочь Сказки*]). Czarska pokazuje, jak orientować się wśród podstawowych ludzkich uczuć. Uczy współczucia i współprzeżywania z bohaterami, przez co wzbogaca świat wewnętrzny dziecka. Przybliża także czytelnikowi odwieczną walkę dobra ze złem.

Bajka Wieku Srebrnego była zjawiskiem niejednorodnym. Każdy z autorów wypracował swoje indywidualne postrzeganie gatunku. Zdaniem Tatiany Bierguliewej-Dmitrijewej, atrakcyjność tego gatunku dla przedstawicieli literatury Wieku Srebrnego, wynikała z odwołania się w bajkach do wspomnianej już poetyki cudu i tajemnicy, mitotwórczych możliwości i okazji do wyeksponowania świata swojej wyobraźni. Twórcy w znaczący sposób wpłynęli także na gatunek bajki literackiej:

> Поиски „новых форм” отразились на жанре литературной сказки: в творчестве писателей-модернистов он утратил жанровую строгость, смыкался с мифопоэтической фантазией, символико-философской притчей, легендой, новеллой, часто с печатью романтического двоемирия и иронии[472].

Twórcy bajki Wieku Srebrnego odkrywali przed dziecięcym czytelnikiem bogate zasoby folkloru. W bajkach tego okresu występowały także wątki religijne. Motywy bajkowe podejmowane były przez elity intelektualne tego okresu. Bajki, których pierwszymi adresatami były nierzadko dzieci pisarzy, miały na celu odkrycie przed najmłodszymi czytelnikami piękna świata w jego różnych przejawach. Poprzez bajki odbywał się proces przekazywania ogólnoludzkich wartości moralnych i pożądanych wzorców zachowań. Stanowiły one również źródło wiedzy o rodzimym folklorze.

Znamienitym twórcą bajek był Maksim Gorki. W latach 1910-20 spod jego pióra wyszło wiele różnorodnych tekstów tego gatunku. Jest wśród nich bajka

---

[471] Zob. P. Сеф, *Предисловие к книге „Сказки Голубой феи”*, [Internet:] http://az.lib.ru/c/charskaja_l_a/text_0670.shtml – 18 IV 2009.

[472] „Poszukiwania «nowych form» odbiły się na gatunkach bajki literackiej: w twórczości pisarzy-modernistów stracił on gatunkową surowość, jednoczył się z fantazją mitopoetycką, symboliczno-filozoficzną przypowieścią, legendą, nowelą, często z piętnem romantycznego dwuświata i ironii”. Podaję za: Н. Будур, *Литературная сказка*, [w:] *Сказочная энциклопедия*, ред. Н. Будур, Москва 2005, s. 258-259.

z politycznymi akcentami, z ironią traktująca wiarę i wartości prawosławne – przede wszystkim pokorę, którą zestawiono z wezwaniem do walki o szczęście na ziemi (*Jaszka* [*Яшка*]). Gorki to również autor bajki przygodowej (*Przygoda Jewsiejki* [*Случай с Евсейкой*]) i moralizatorskiej (*Wróbelek* [*Воробьишко*]). Pisał także teksty oparte na motywach bajek ludowych (np. *O Iwanuszce-Głuptasku* [*Про Иванушку-дурачка*])[473].

Z folkloru czerpał również Aleksiej Tołstoj (zbiór wierszy *Bajki sroczki* [*Сорочьи сказки*, 1910], *Za błękitnymi rzekami* [*За синими реками*, 1911]). W tych ostatnich, poprzez formę baśni starał się wyrazić swoje wrażenia z dzieciństwa[474]. Wspomniane utwory to krótkie, zabawne i humorystyczne opowieści przeważnie z życia zwierząt, nierzadko zakończone morałem, propagujące ogólnoludzkie wartości i przestrzegające przed przywarami (*Sroka* [*Сорока*], *Jeż* [*Ёж*], *Lis* [*Лиса*]). Tołstoj to także autor zbioru *Bajki rusałki* [*Русалочьи сказки*]. Te magiczne bajki opowiadają o duchach nieczystych. Są nietypowe – nie w każdej bajce jest zaakcentowany morał, a zakończenie jest często zaskakujące. Jako wielki miłośnik rosyjskiego folkloru, pisarz zajmował się również opracowywaniem rosyjskich bajek ludowych[475]. Miało to miejsce w okresie szczególnie trudnym dla bajki, z którą toczono wówczas walkę, próbując odmówić jej należnego miejsca w literaturze. Jednak nazwisko Tołstoja jako twórcy literatury dla dzieci kojarzone jest przede wszystkim ze słynną bajką *Złoty Kluczyk, czyli niezwykłe przygody Pajacyka Buratino*. Wykazuje ona podobieństwa do bajki Carla Collodiego *Pinokio*, jednak Tołstoj wprowadził nowe elementy (np. poszukiwanie złotego kluczyka) [476]. Jego bohater to wesoły, uroczy, ciekawski i naiwny urwis.

---

[473] Maksim Gorki swoje utwory o Włoszech również nazwał bajkami – *Baśnie włoskie* (*Сказки об Италии*).

[474] Zob. *Historia literatury rosyjskiej*…, s. 500.

[475] Zob. М. В. Толстиков, *Сказки Толстого А. Н.* [Internet:] http://hyaenidae.narod.ru/pisatel/tolstoy-a-n/tolstoy-a-n.html – 17 IV 2009.

[476] O wielkiej popularności bajki świadczy wielka liczba spektakli, jakie powstały na jej motywach, kilka filmów fabularnych i animowanych, opery, balety. Pojawiły się nawet cukierki „Złoty kluczyk" („Золотой ключик") i lemoniada „Buratino" („Буратино"). Zob. *Произведения А. Н. Толстого*, [Internet:] http://www.bibliogid.ru/authors/pisateli/tolstoyan2 – 17 IV 2009. Istnieje także strona internetowa przyjaciół Buratino: http://burik.com.ru. Mark Lipowieckij podał przykłady udowadniające, że postać Buratino ciągle pozostaje niewyczerpanym źródłem twórczej fantazji i stała się bohaterem rosyjskiej kultury. W Internecie pojawiają się nawet kontynuacje jego przygód. Badacz odsłonił różne inspiracje pisarza podczas pracy nad utworem, jak również obecne w tekście krytyczne odwołania do twórców Srebrnego Wieku (szczególnie do Aleksandra Błoka). O wielości interpretacyjnych ujęć bajki, a także o różnicach z włoskim pierwowzorem zob. szerzej: М. Липовецкий, *Буратино: утопия свободной марионетки*, [w:] *Веселые человечки...*, s. 125-152; *Герои времени. Буратино*, автор и ведущий: П. Вайль, [Internet:] http://archive.svoboda.org/programs/cicles/hero/01.asp – 22 XI 2011. O ewolucji Buratino jako bohatera kinowego zob. А. Прохоров, *Три Буратино: эволюция советского киногероя*, [w:] *Веселые человечки...*, s. 153-180. Swobodną i bardzo popularną interpretację bajki

W bajce nie ma też wielu drastycznych czy negatywnych momentów, występujących we włoskim pierwowzorze (w bajce Tołstoja nikt nie umiera, Buratino nie zabija Gadającego Świerszcza, nie kłamie i nie wydłuża mu się nos). Rosyjska wersja przygód drewnianego pajaca bardziej odpowiada wyobrażeniu lektury dla dzieci. Atmosfera w niej jest pogodna i optymistyczna. Jednocześnie, w utworze zauważalne jest realizowanie przez autora założeń realizmu socjalistycznego: wymowa bajki wyraźnie wskazuje, że tylko kolektywne działania gwarantują pokonanie wszelkich trudności, zapewniają zwycięstwo nad burżuazyjną przeszłością, wolność i szczęście w świetlanej przyszłości[477].

4.2. OKRES RADZIECKI

4.2.1. WALKA Z BAJKĄ W ZSRR

W latach dwudziestych władze radzieckie zainicjowały swoistą „kampanię antybajkową". Bajki zostały oskarżone o oderwanie od rzeczywistości i zbyt małą uwagę poświęcaną problemom społeczno-politycznym i rewolucyjnym. Krytykowano mistykę, fantastykę oraz dobór bohaterów, wśród których byli carowie i królowie. W dyskusjach nad ukierunkowaniem wychowania komunistycznego i rolą literatury w tym procesie krytyce poddawane były genologiczne wyznaczniki bajki jako tradycyjnego gatunku literatury dziecięcej ze wskazaniem na brak odwołań do idei wychowania klasowego. Ideolodzy komunistyczni dowodzili, że bohaterów tradycyjnych bajek cechują aspołeczne, indywidualistyczne i egoistyczne postawy i zachowania. Jako przykład podawano historię Iwanuszki Głuptaska, który dokonywał wielkich czynów jedynie dla własnego dobra. Cel, do którego dążył – ślub z carówną, był w opinii ideologów przejawem egoizmu, ponieważ motywacją postępowania bohatera było tylko jego szczęście, a nie dobro klasy robotniczej. Wysiłki radzieckich pedagogów i literaturoznawców sprowadzały się do prób udowodnienia, że przedrewolucyjna literatura dziecięca nie jest odpowiednim materiałem, na którym można by wychowywać radzieckie dzieci. Psycholog Grigorij Fortunatow – jeden z autorów zbioru *Bajka i dziecko* (*Сказка и ребенок*) – stwierdzał, że większość

Czarnoksiężnik z Krainy Oz (*The Wizard of Oz*) autorstwa L. Franka Bauma przedstawił Aleksandr Wołkow (*Волшебник Изумрудного города*, 1939).

477 Zob. И. Галловей, *Значение и этапы развития темы детства в творчестве А. Н. Толстого*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье…*, s. 118.

współczesnych radzieckich dzieci uważa Andersena za przedstawiciela innej, obcej kultury, ponieważ posługuje się on nudnymi chwytami stylistycznymi i niezrozumiałym biegiem myśli. Z kolei S. Połtawski, autor książki *Nowa bajka dla nowego dziecka* (*Новому ребенку новая сказка*), uważał, że rosyjskie bajki ludowe można uznać za odpowiednie jedynie dla „prymitywnego Słowianina" z minionych stuleci. Natomiast dla współczesnego odbiorcy są one tylko symbolem pogańskich przesądów i wyrazem kultu siły fizycznej. Źródeł krytyki bajek ludowych można szukać także w tym, że – jak twierdziła E. Janowska – z uwagi na ich powiązanie z tradycjami pogańskimi i prawosławnymi, wychowują one w dziecku zamiast „internacjonalistycznego uczucia – uczucie narodowe". Dziecko radzieckie nie potrzebowało natomiast wychowania w duchu narodowym, ponieważ – jak głoszono – proletariat nie ma ojczyzny. Zadanie partyjnych pedologów polegało na znalezieniu takich bajkowych tematów i motywów, które wychowywałyby dzieci w duchu ideologii marksistowskiej[478]. Do haseł pedologów należały np.: „Kto jest za bajką – ten jest przeciwko współczesnej pedagogice" („Кто за сказку – тот против современной педагогики"), „Precz z wszelką bajką" („Долой всякую сказку"). Ataki na bajkę podejmowane były na tak wielką skalę, że mogło się wydawać, iż w nowej literaturze nie będzie miejsca dla tego gatunku. Jednak uchwałą KC WKP(b) z 9 IX 1933 roku bajkę zaliczono do gatunków potrzebnych literaturze dziecięcej[479].

Na zmianę stosunku do bajek wpłynęła zmiana stanowiska partii do rodzimej historii i kultury. W latach dwudziestych wśród celów, stawianych przed partią komunistyczną, było stworzenie nowego bezklasowego społeczeństwa radzieckiego. Duże nadzieje pokładano zatem w nastrojach rewolucyjnych mających doprowadzić do rewolucji światowej, w wyniku której Rosja miała przestać istnieć jako odrębne państwo i stać się częścią bloku państw socjalistycznych. Jednak połowa lat trzydziestych przyniosła odwrót od tej idei na rzecz częściowego powrotu do tradycji imperialnych, co związane było z poszukiwaniem legitymizacji systemu totalitarnego. Tym samym, prowadzona w latach dwudziestych przez „szkołę" Michaiła Pokrowskiego[480] degradacja narodowej przeszłości straciła przychylność władz. Odtąd

---

[478] Zob. A. Беззубцев-Кондаков, *Когда крокодилы были левиафанами…Крокодил в русской литературе: от Федора Достоевского до Эдуарда Успенского*, „Топос. Литературно-философский журнал", 20 III 2006, [Internet:] http://www.topos.ru/article/4525 – 24 II 2009.

[479] Zob. M. Петровский, *Что отпирает „Золотой ключик"?*, [Internet] http://burik.com.ru/?p=103 – 17 I 2010.

[480] Michaił Pokrowski był historykiem-marksistą. Stał na czele radzieckiej marksistowskiej szkoły historycznej. W jego ujęciu rosyjska historia stanowiła – jak napisał Martin Malia – „mechanistyczny

dawny system zaczęto przedstawiać już nie jako element rosyjskiej przeszłości, ale jako element przeszłości Związku Radzieckiego. Nowa polityka historyczna polegała na gloryfikowaniu rosyjskiej przeszłości, stylizowaniu wizerunków carów i dowódców wojskowych na potężnych budowniczych państwa. Kolejną zmianą był powrót do szkół nauki historii narodowej. Na lekcjach należało podkreślać postępowy charakter scentralizowanego państwa rosyjskiego. Zaczęto również obchodzić jubileusze rosyjskich klasyków literatury, sztuki i nauki. Te inicjatywy miały na celu podwyższenie statusu narodowej historii i kultury. Tym samym, imperialne dziedzictwo poddano przeróbce, by stało się ono „bohaterską rosyjsko-radziecką przeszłością”[481].

Jak stwierdził Aleksandr Prochorow:

> В сталинской культуре сказка как повествование о чуде, волшебстве, игре воображения поэтому играла лишь инструментальную идеологическую роль. Сказка должна была задавать идеологически правильное направление фантазиям ребенка, но не стимулировать его воображение, не раскрепощать, а идеологически сковывать психику и инициативу[482].

Z odmiennej perspektywy rozpatrywał wychowawcze funkcje bajek Anton Makarenko. W jego ujęciu „dobrze opowiedziana bajka – to już początek wychowania kulturalnego”[483]. Najodpowiedniejszymi bajkami dla najmłodszych dzieci były zdaniem pedagoga bajki o zwierzętach. Starsze dziecko powinno zapoznać się z baśniami ukazującymi stosunki między ludźmi, a szczególnie – odzwierciedlający walkę klasową konflikt między bogatymi a biednymi. Makarenko podkreślał znaczenie starannego

---

efekt rozwoju środków produkcji i walki klas”. Ustrój carski Pokrowski rozpatrywał w całkowicie negatywnych kategoriach, uważając go za instrument klas rządzących, który służył do wyzysku ludu rosyjskiego. Wśród jego prac znajdują się m.in.: *Rosyjska historia od najdawniejszych czasów do okresu smuty* (*Русская история с древнейших времен до смутного времени*, 1896-1899), *Szkic historii rosyjskiej kultury* (*Очерк истории русской культуры*, 1915-1918), *Rewolucja październikowa. Zbiór artykułów* (*Октябрьская революция. Сб. статей*, 1929). Zob. szerzej: M. Malia, *Sowiecka tragedia: historia komunistycznego imperium rosyjskiego 1917-1991*, tłum. M. Hułas, E. Wyzner, Warszawa 1998, s. 267-271; П. Н. Милюков, *Величие и падение Покровского*, Альманах „Восток”, выпуск: N 12(24), декабрь 2004 г., [Internet:] http://www.situation.ru/app/j_art_785.htm – 26 II 2012. O losach historyków zaliczanych do „szkoły Pokrowskiego” (np. P. Paradizowa, B. Tichomirowa, W. Zecera) zob. А. Н. Артизов, *Судьбы историков школы М. Н. Покровского (середина 1930-х годов)*, [Internet:] http://www.ihst.ru/projects/sohist/papers/vhist/1994/7/34-48.pdf – 26 II 2012.

[481] Zob. Л. Гудков, *Структура и характер национальной идентичности в России*, [w:] *Геополитическое положение России*, Москва 1999, [Internet:] http://www.polit.ru/research/2004/04/05/national_identity.html – 14 VI 2009; M. Malia, *Sowiecka tragedia…*, s. 177, 267-268 i 271.

[482] „W stalinowskiej kulturze bajka jako narracja o cudzie, magii, grze wyobraźni odgrywała jedynie instrumentalną rolę ideologiczną. Bajka powinna była wyznaczać ideologicznie właściwe ukierunkowanie fantazji dzieci, a nie stymulować ich wyobraźnię, nie wyzwalać, a ideologicznie krępować psychikę i inicjatywę”. Zob. А. Прохоров, *op. cit.*, s. 159.

[483] A. Makarenko, *Odczyty o wychowaniu dzieci. Kształtowanie nawyków kulturalnych* [w:] *Makarenko o wychowaniu. Wybór pism*, wybór i oprac. A. Lewin i M. Bybluk, tłum. M. Kozakiewicz, B. Milewicz, J. Wierzbicka, A. Żukowska, Warszawa 1988, s. 375.

doboru bajek: radził, by utwory, w których występują siły nieczyste, opowiadać dopiero starszym dzieciom, by wyobraźnia małych odbiorców nie zwróciła się w stronę mrocznej mistyki[484].

W Związku Radzieckim bajki spełniały zatem istotną funkcję: miały wychowywać najmłodszych obywateli zgodnie z wyznaczoną przez partię linią ideologiczną. Literatura stawała się w związku z tym narzędziem propagandy, a jej zadanie polegało na wspieraniu partii w jej walce o komunistyczną przyszłość. Do tych zaleceń musieli się dostosować twórcy literatury dla dzieci.

W obliczu nowych wymagań stawianych przed gatunkiem bajki okazało się, że niezgodne z wymogami cenzury są utwory Kornieja Czukowskiego. Najsłynniejszy klasyk dwudziestowiecznej poezji dla dzieci był nie tylko wybitnym poetą dziecięcym, ale także uznanym krytykiem, teoretykiem literatury i tłumaczem[485]. Największą popularność Czukowski zdobył właśnie jako pisarz dziecięcy, który ocalił gatunek bajki w trudnych warunkach stworzonych przez realizm socjalistyczny. Swoje wierszowane bajki pisał głównie dla najmłodszych dzieci. Charakteryzowały się one dużą pomysłowością, bogactwem intonacji i wyraźnymi rymami. Bajki Czukowskiego miały na celu ukształtowanie w dzieciach współczucia dla cudzego nieszczęścia i zdolności współodczuwania emocji, która świadczy o pełni człowieczeństwa[486]. Tworząc je, poeta wykorzystywał znajomość dziecięcego postrzegania świata i ojczystego języka. Jak przyznał Czukowski, nie spodziewał się, że zostanie poetą dziecięcym, gdyż skoncentrowany był na krytyce literackiej. Posunął się nawet do stwierdzenia, że gdyby ktoś powiedział mu, że będzie miał coś wspólnego z pisarzami dla dzieci, poczułby się obrażony, gdyż w tym czasie (okres przedrewolucyjny) byli nimi jedynie nieudolni chałturnicy. W opinii Czukowskiego, poeta, tworzący wiersze dla dzieci, musi nie tylko być specjalistą w tej dziedzinie, ale także – powinien rozumieć dzieci. Często te warunki nie były spełniane, co oburzało poetę, który uważał, że – w przeciwieństwie do twórcy utworów dla dorosłych – pisarz dziecięcy koniecznie musi być utalentowany[487]. To dlatego denerwował i martwił go niski poziom wierszy dla najmłodszych. Już

[484] Zob. *Ibidem*, s. 375-376.
[485] Czukowski jest autorem krytycznych prac poświęconych m.in. Nikołajowi Niekrasowowi. Przybliżał rosyjskim czytelnikom dzieła anglojęzycznych twórców. Tłumaczył m.in. utwory Marka Twaina, Rudyarda Kiplinga. Zob. *Słownik literatury dziecięcej…*, s. 76. Na początku lat siedemdziesiątych sumaryczny nakład jego utworów dla dzieci przekroczył 30 milionów egzemplarzy; w 2007 r. podano liczbę 380 milionów. Zob. hasło: *Чуковский*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 637-638.
[486] Zob. К. Чуковский, *Стихи*, Москва 1961, s. 20-21.
[487] Podaję za: И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 297.

w 1911 roku zdecydowanie skrytykował niezadowalającą postawę twórców dla najmłodszych:

> Детских поэтов у нас нет, а есть бедные жертвы общественного темперамента, которые, вызывая во всех сострадание, в муках рождают унылые вирши про пасху и рождество, про салазки и ручейки; которым легче пролезть в игольное ушко, чем избегнуть неизбежных „уж", „лишь", „аж", „вдруг", „вмиг"; для которых размер – проклятье, а рифма – каинова печать[488].

Znajomość z Gorkim i jego namowy sprawiły, że Czukowski postanowił poprawić tę sytuację. Wielokrotnie podejmowane próby twórcze zakończyły się niepowodzeniem. Dopiero gdy zachorował syn Czukowskiego, ojciec, chcąc uspokoić dziecko, zaczął opowiadać mu wierszowaną bajkę. Tak narodził się poemat heroikomiczny *Krokodyl* (*Крокодил*, 1917). Bajka ta kształtuje w dzieciach współczucie dla zwierząt w ogrodach zoologicznych, podkreślając wielką rolę wolności. Pozytywny bohater Wania Wasilczikow stanowi dla dzieci wzór cnót: odwagi, męstwa, ale także przywiązania i przyjaźni. Utwór pokazuje, że konflikty mogą być rozwiązywane drogę pokojową, a dawni wrogowie mogą razem pić herbatę i oddawać się przyjemnej rozmowie. W bajce obecnych jest wiele elementów komicznych: tytułowy bohater ma imię i imię odojcowskie, jest więc traktowany jak dorosły członek społeczności, pali papierosy, lata samolotem.

Do wielkiego sukcesu tej bajki przyczyniło się ukazanie odrębnego świata dzieci, różniącego się od świata dorosłych. W świecie stworzonym przez Czukowskiego Wania nie potrzebował pomocy dorosłych, przeciwnie, to oni potrzebowali pomocy chłopca. Literaturoznawca Jurij Tynianow stwierdził, że *Krokodyl* otworzył nową epokę w literaturze dziecięcej. W XIX wieku bowiem w książkach dla dzieci przedstawiane były dziwne dzieci: „в костюмах взрослых, с непропорционально большими головами, лилипуты, карлики жмутся к коленям матерей. Улыбки их томные, глаза опущены (…)…детский возраст, видимо, еще не был открыт в тогдашней

---

[488] „Nie ma u nas poetów dziecięcych, a są biedne ofiary społecznego temperamentu, które, budząc we wszystkich współczucie, w mękach rodzą smutne wierszydła o Wielkanocy i Bożym Narodzeniu, o śledziach i strumyczkach; którym łatwiej jest przeleźć przez ucho igielne niż uniknąć nieuniknionych «już», «jedynie», «aż», «nagle», «w mig»; dla których rozmiar – to przekleństwo, a rym – to piętno Kaina". Zob. К. Чуковский, *Матерям о детских журналах*, Санкт Петербург 1911. Podaję za: А. Ивич, *Заметки о детских стихах С. Маршака*, [w:] *Воспитание поколений. О советской литературе для детей*, Москва 1969, s. 71-125, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/ivich.htm – 30 VI 2010.

детской литературе”[489]. W *Krokodylu* nie tylko odrzucono manierę przedstawiania dziecka jak miniatury dorosłego, ale poemat ten zapoczątkował zainteresowanie twórców wiekiem dziecięcym[490].

Do 1925 roku książki Czukowskiego wydawano bez przeszkód, co więcej, spotykały się one wręcz z zachwytem krytyków. Na początku lat dwudziestych bajka *Krokodyl* w radzieckiej literaturze pedagogicznej była uważana za „jedno z najsilniejszych narzędzi wychowania społecznego”[491]. Jednak już w połowie dziesięciolecia władze wypowiedziały wojnę zjawisku „czukowszczyzny” („чуковщина”). Przeciwko bajkom Czukowskiego występowali nauczyciele, dziennikarze, krytycy literaccy i cenzorzy. Decydujące słowo w tej dyskusji należało do Nadieżdy Krupskiej. W artykule opublikowanym w „Prawdzie” 1 lutego 1928 roku pedagog podkreśliła, że bajka nie zawiera opowieści o prawdziwym życiu krokodyla. Główny zarzut Krupskiej pod adresem Czukowskiego nosił charakter polityczny. Pisarz miał rzekomo przedstawić Rosjan jako tchórzliwy naród, który, za wyjątkiem jednego chłopca, nie wie, jak się bronić. Krupska przestrzegała, że taki obraz może zapaść dzieciom w pamięć, z czego wynikało, że bajka nie sprzyja wychowaniu patriotycznemu. Omawianą bajkę Krupska nazwała „burżuazyjną plątaniną” i przestrzegła przed czytaniem jej dzieciom[492]. Na reakcję nie trzeba było długo czekać – książki Czukowskiego, jako destrukcyjne i szkodliwe dla dzieci, usuwano z bibliotek i zabroniono ich kolejnych wydań. Działaczka uważała bajkę za „trudno przyswajalny pokarm”, krytykując obecną w bajkach magicznych fantazję, która utrudniała dzieciom właściwą recepcję rzeczywistości, a także skoncentrowanie uwagi na dawnych czasach. Twierdziła jednocześnie: „Сказка сказке рознь” („Bajka bajce nierówna”), negując wychowawcze walory bajek mistycznych i tych, które poprzez obecność strasznych epizodów mogą wyrządzić szkodę dziecięcej psychice. Pozytywnie wypowiadała się natomiast na temat utworów, które przedstawiają różne ludzkie charaktery[493].

---

[489] „W dorosłych ubraniach, z nieproporcjonalnie wielkimi głowami, liliputy, karzełki tulą się do matczynych kolan. Ich uśmiechy są smutne, oczy opuszczone (…) wiek dziecięcy widocznie nie był jeszcze odkryty w ówczesnej literaturze dziecięcej”. Zob. А. Беззубцев-Кондаков, *op. cit.*

[490] Zob. *Ibidem*.

[491] Zob. А. В. Кустова, *op. cit*.

[492] Zob. szerzej: Н. К. Крупская, *О „Крокодиле” Чуковского*, „Правда”, 01 II 1928, печатается по собранию сочинений К. И. Чуковского в 15 томах, т. 2, Москва 2001, [Internet:] http://www.chukfamily.ru/Kornei/Proetcontra/Krupskaia.htm – 24 II 2009.

[493] Zob. Н. Крупская, *О детской книге*, 1926 г., [w:] *Eadem*, *О детской литературе и детском чтении. Статьи и высказывания*, Москва 1954, s. 16-17; *Eadem*, *Письмо к А. М. Горькому*, 1932 г., [w:] *Eadem*, *О детской литературе…*, s. 42. Krupska pozytywnie wypowiadała się na temat bajek D. Mamina-Sibiriaka, które nazywała obrazowymi, zapadającymi w pamięć. Jednak w niektórych

W 1925 roku nagonce została poddana również inna bajka Czukowskiego – *Muszka złotobrzuszka* (*Муха-Цокотуха*) – za rzekome przedstawianie niepożądanych postaci bajkowych (księcia i księżniczki) pod postacią bohaterów zwierzęcych[494]. Z bajki *Myjdodziur* (*Мойдодыр*), kosztem utraty rymu, usunięto wezwanie do Boga: „Боже, Боже, что случилось? Отчего же все кругом..."[495] („Boże, Boże, co się stało? Czemu wszystko dookoła…"). Radziecka cenzura stanowiła mechanizm selekcjonujący tematy, idee i formy przeznaczone do rozpowszechniania. Była również instrumentem kontroli władzy nad działaniami twórczymi i odbiorem przekazów literackich kierowanych do najmłodszych[496]. W drugiej połowie lat pięćdziesiątych, gdy zmienił się stosunek do bajek, które wróciły do łask, Czukowski z zadowoleniem i wyraźną ulgą pisał o przywróceniu dzieciom tego ważnego „duchowego pokarmu"[497].

Bajki Czukowskiego: *Muszka-Złotobrzuszka*, *Karaluszysko* (*Тараканище*[498]), *Myjdodziur*, *Czarny Piotr* (*Бармалей*), *Zamieszanie* (*Путаница*), *Telefon (Телефон*), *Limpopo (Айболит*[499]) i inne cieszyły się i nadal cieszą powodzeniem wśród dzieci. Są

---

utworach osądzała obecność egoistycznej filozofii silnego i ideologii własności, dokładnie wskazywała, które fragmenty należy opuścić w nowych wydaniach tych utworów. Zob. *Eadem*, *Сказки Мамина-Сибиряка*, 1927 г., [w:] *Eadem*, *О детской литературе…*, s. 32-33.

494 Zob. К. Чуковский, *Дневник 1901-1929*, Москва 1991, s. 345. Opera dla dzieci autorstwa Michaiła Krasiewa oparta na motywach tej bajki została uznana za szkodliwą, ponieważ miała jakoby kształtować w dzieciach pozytywny stosunek do bohaterów-pasożytów: muchy i komara. Zob. K. Czukowski, *Od dwóch do pięciu*, tłum. i oprac. W. Woroszylski, Warszawa 1962, s. 205.

495 К. Чуковский, *Дневник 1901-1929*, s. 219. Zob. także przypis 42 na s. 496.

496 O zagadnieniach dotyczących działania cenzury zob. J. Sławiński, *op. cit*., s. 45-46.

497 Zob. К. Чуковский, *От двух до пяти*, Глава третья. *Борьба за сказку*, V. *Обывательские методы критики*, [Internet:] http://lib.align.ru/getbook/15382.html – 01 X 2009. Szerzej na temat prowadzonej walki z bajką w ZSRR zob. mój artykuł: A. Wrońska, *Antybajkowa kampania w ZSRR*, „Politeja" 2011, nr 1 (15), s. 67-78.

498 Przez długi czas uważano, że w bajce *Karaluszysko* pod maską karalucha został przedstawiony Stalin, który nie był zbyt wysoki, miał rude włosy i bujne wąsy (podobnie została scharakteryzowana tytułowa postać). Bajka ta została jednak napisana w 1922 r., kiedy pisarz nie mógł wiedzieć o ważnej roli Stalina ani wyobrazić sobie przyszłego reżimu. Zob. *Чуковский, Корней Иванович*, [w:] *Энциклопедия „Вокруг света"*, [Internet:] http://www.vokrugsveta.ru/encyclopedia/index.php?title=Чуковский%2C_Корней_Иванович – 01 X 2009.

499 Tytułowy doktor Ojboli pojawia się w kilku utworach: *Czarny Piotr* (*Бармалей*, 1925), *Limpopo* (*Айболит*, 1929, utwór czasami drukowany był pod nazwą *Лимпопо*), *Ojboli i wróbel* (*Айболит и воробей*, 1955) i in. W niemalże cudowny sposób doktor ratuje zwierzęcych bohaterów z bolesnych, strasznych lub niebezpiecznych sytuacji, pokonując tym samym wielopoziomowe zło. W utworach rozwijany jest temat cierpienia, bólu, przemocy społecznej. Cechą wspomnianych bajek jest wyeksponowanie funkcji społeczno-terapeutycznej. Postać doktora została zapożyczona z powieści Hugh Loftinga *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* (*The Story of Doctor Dolittle*, 1920). Pisarz wzbogacił swój wariant bajki pt. *Limpopo* w szereg interesujących wątków. W kolejnej części cyklu *Czarny Piotr* wprowadził negatywnego bohatera, przeciwnika doktora. Zob. szerzej: К. М. Ф. Платт, *Доктор Дулиттл и доктор Айболит на приеме в отделении травмы*, пер. А. Плисецкая, [w:] *Веселые человечки...*, s. 101-124. Nazwisko doktora weszło do potocznego języka rosyjskiego i stało się synonimem dobrego i pomocnego lekarza. Zob. hasło: *Айболит*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 7. Sprzedawano nawet dziecięce zestawy do zabawy w lekarza pod nazwą „Doktor Ojboli". Zob. hasło: *Доктор Айболит*, [w:] С. Б. Борисов, *op. cit.*, s. 114.

to utwory pełne barw, fantazji i czaru o wyraźnym zabarwieniu ludycznym. Pozwalały one dzieciom przebywać wśród zwierząt i ożywionych przedmiotów, a przekaz wzmacniała wierszowana forma utworów[500]. Ich lektura zapewniała nie tylko przeżycia estetyczne, lecz również uwrażliwiała na wartości humanistyczne. Zwierzęta są bohaterami większości bajek Czukowskiego. Zachowują się tak jak ludzie, kierują nimi dobre i złe emocje, mają także swoje kaprysy (*Muszka-Złotobrzuszka*). Wykorzystując świat zwierzęcy, poeta uczy, jak ważne dla dobrego samopoczucia jest słońce – źródło życia i radości (*Skradzione słońce* [*Краденое солнце*]), do czego mogą doprowadzić zbędne zmiany i eksperymenty w obrębie mowy (*Zamieszanie* [*Путаница*]). Narrator przekonuje, że czasem strach jest nieuzasadniony, bywa natomiast wyolbrzymiany, podczas gdy w rzeczywistości nie ma do niego podstaw (*Karaluszysko*). Motyw strachu obecny jest także w bajce *Czarny Piotr*, w której pojawia się przestroga przed złym zachowaniem, nieposłuszeństwem i brakiem szacunku wobec innych. Obecne w jego utworach motywy są bliskie grom dziecięcym (w szpital, w wojnę, w odwiedziny gości).

Czukowski bardzo dobrze rozumiał dzieci, ich psychikę i specyficzny język dzieciństwa. Zajmował się badaniem mechanizmów dziecięcej wyobraźni, neologizmów, słowotwórstwa i logiki sformułowań najmłodszych, a owocem tych badań jest książka *Od dwóch do pięciu* poświęcona rozwojowi psychicznemu dziecka i jego zdolnościom słowotwórczym. Pisarz wykazał się w niej głęboką znajomością dziecięcej psychiki i problemu przyswajania mowy przez najmłodszych. Fascynowały go możliwości twórcze najmłodszych na niwie języka, ich dziecięcy język, pomysłowe słowotwórstwo, skłonność do analizowania, pociąg do rymów, problemy, jakie napotykają dzieci w trakcie nauki. Materiału źródłowego dostarczały mu listy, które pisali do niego rodzice, podając niecodzienne i zabawne sformułowania swoich dzieci. O wielkim wpływie Czukowskiego na środowisko dziecięce świadczy fakt, że dzieci w wieku od 2 do 5 lat określa się mianem „wieku czukowskiego" („чуковский

[500] Zob. *Czukowski Korniej Iwanowicz*, [w:] W. Kasack, *Leksykon literatury rosyjskiej*…, s. 125-126. Wiersze Czukowskiego są bliższe rzeczywistości, niż bajki jego autorstwa. Przepełnione są one humorem, beztroskim dziecięcym szczęściem. W tych utworach autor połączył najlepsze tradycje rosyjskiej i angielskiej poezji dziecięcej (wiersze *Żarłok* [*Обжора*], *Jeżyki się śmieją* [*Ежики смеются*], *Kanapka* [*Бутерброд*], *Świnki* [*Свинки*]). Podmiotem lirycznym powyższych wierszy jest osoba dorosła, która jednak potrafi odczuwać, widzieć i słyszeć to samo, co dziecięcy odbiorca, dzięki czemu między dorosłym a dzieckiem nie ma granicy. Utwór *Telefon* (*Телефон*) charakteryzuje się obecnością nonsensu, typowego dla poezji angielskiej. Czukowski tłumaczył także angielskie wierszyki i piosenki absurdalne. Zob. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева, *op. cit.*, s. 306.

возраст”)[501]. We wspomnianej książce poeta sformułował 13 przykazań, których powinien przestrzegać autor wierszy dla dzieci, by sprostać stawianym przed nim wymaganiom artystycznym. Zostały one opracowane na podstawie osobistego doświadczenia Czukowskiego oraz opinii wybitnych współczesnych mu i dziewiętnastowiecznych poetów dla dzieci. Za pierwsze kroki w trudnej nauce tworzenia wierszy dla dzieci poeta uznał uczenie się od ludu (który w ciągu stuleci w bajkach i piosenkach opracował doskonałe artystyczne i pedagogiczne podejście do dziecka) oraz od samych dzieci (należy przestudiować ich potrzeby, gusta i znaleźć odpowiednią metodę oddziaływania na ich psychikę). Przykazania Czukowskiego obejmują następujące zasady:

- wiersze dla dzieci powinny być graficzne, co oznacza, że co najmniej w każdej zwrotce powinien znaleźć się materiał dla ilustratora. Ta zasada świadczy o wielkiej uwadze, jaką przywiązywał Czukowski do obrazowości tekstu i do roli towarzyszących mu ilustracji,
- w wierszach powinna zachodzić szybka zmiana obrazów,
- tekst powinien być nie tylko przepełniony obrazowością, ale także liryzmem,
- istotna jest ruchomość i przemienność rytmu,
- mowa poetycka powinna się charakteryzować wysokim stopniem muzykalności,
- rymy powinny znajdować się jak najbliżej siebie,
- słowa-rymy należy dobierać w taki sposób, by były jednocześnie nośnikami sensu całej frazy,
- każda zwrotka powinna być odrębną całością,
- nie należy przesycać wierszy przymiotnikami,
- w dziecięcych wierszach rymem najczęściej stosowanym powinien być trochej,
- przeznaczeniem tych wierszy jest zabawa,
- należy pamiętać, że poezja dla najmłodszych powinna być także poezją w rozumieniu osób dorosłych,

[501] Zob. И. Казюлькина, *Формула гениальности*, [Internet:] http://www.bibliogid.ru/bookshelf/little/malish/chukovsky-malish – 01 X 2009. Czukowski bardzo angażował się w intelektualno-emocjonalny rozwój dzieci. W jego podmoskiewskim domu w Pieriediełkinie nierzadko zbierało się do półtora tysiąca dzieci, dla których organizował święta: „Witaj, lato” i „Żegnaj, lato”. Gdy doszedł do wniosku, że dzieci za mało czytają, na części swojej działki zbudował dla nich bibliotekę. Zob. *Чуковский, Корней Иванович*, [w:] *Энциклопедия „Вокруг света”*, [Internet:] http://www.vokrugsveta.ru/encyclopedia/index.php?title=Чуковский%2C_Корней_Иванович – 01 X 2009.

- poeta powinien nie tyle dostosowywać się do dziecka, co dostosować dziecko do siebie i do swoich „dorosłych” myśli i odczuć. Należy stopniowo łamać wiele z powyższych zasad, by poprzez wprowadzanie bardziej skomplikowanej formy poetyckiej przybliżyć dziecko do odbioru dzieł wielkich poetów[502]. Do poezji dla dzieci Czukowski przywiązywał szczególnie wielką wagę, pisząc:

> Cała literatura dla młodszego czytelnika jest więc podszyta poezją. Tekst poetycki jest zresztą tym, który pojawia się najwcześniej i w historii literatury dziecięcej i w samym życiu dziecka. W poezji bowiem ta dziedzina twórczości dla dzieci wyodrębniła się najwcześniej[503].

4.2.2. BAJKA RADZIECKA – ODMIANA ZIDEOLOGIZOWANA

W latach dwudziestych-czterdziestych XX wieku za pomocą bajki przedstawiano walkę rewolucyjną i ustanowienie społecznej sprawiedliwości z jednoczesnym odrzuceniem wartości burżuazyjnych. Już w bajce lat dwudziestych ukazywano przeciwstawne siły, walczące ze sobą jako społecznie wrogie. Utwory tego okresu miały za zadanie umacnianie w małym czytelniku wyraźnych klasowych rozróżnień. Wierszowana bajka Władimira Majakowskiego pt. *Bajka o Pieti, grubym dziecku i o chudym Simie* (*Сказка о Пете, толстом ребенке, и о Симе, который тонкий*, 1923) stanowi agitacyjno-propagandowy pamflet, ukazujący klasowych antagonistów. Tekst eksponuje także kulturowe uwarunkowanie działań bohatera pozytywnego. Morał bajki, obok propagowania wartości humanistycznych, ma również komunistyczny wydźwięk z wyraźnym akcentem na doniosłą rolę pracy[504].

Bajka-przypowieść *Trzech grubasów* (*Три толстяка*) Jurija Oleszy charakteryzuje urealnianie przez narratora motywów baśniowych i pozbawianie ich elementów cudowności. Napisany w 1924 roku utwór został zaliczony do „szkodliwego” i „burżuazyjnego” gatunku, jak określano w tym czasie baśń. Publikacja

---

[502] Zob. К. Чуковский, *От двух до пяти*, Глава шестая. *Заповеди для детских поэтов*, [Internet:] http://lib.align.ru/getbook/15382.html – 01 X 2009. O wymaganiach stawianych przez poetę wierszom dla dzieci zob. L. G. Leighton, *Homage to Kornei Chukovsky*, “Russian Review” 1972, Vol. 31, №. 1, s. 38-43, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/128320 – 14 XI 2009. Autorem wierszy dla dzieci jest także Boris Pasternak. Dla najmłodszej grupy czytelników napisał w 1925 r. zaledwie dwa niewielkie zbiory *Karuzela* (*Карусель*) i *Zwierzyniec* (*Зверинец*), które zostały zignorowane przez większość krytyków. Zarzucano mu m.in., że poetyka wierszy nie jest dostępna dla dziecięcego odbiorcy i daleka od wymagań stawianych przed poezją dla najmłodszych przez Czukowskiego i Marszaka. Zob. K. Evans-Romaine, *The Children’s Poetry of Pasternak: Pasternakian Poetics in Miniature*, “The Slavic and East European Journal” 2005, Vol. 49, № 2, Special Forum Issue: Russian Children’s Literature: Changing Paradigms, s. 266-281, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/20058263 – 14 XI 2009.
[503] Zob. K. Czukowski, *op. cit*., s. 6.
[504] Zob. В. Маяковский, *op. cit*.

tekstu nastąpiła dopiero w 1928 roku. Pisarz starał się ograniczyć podobieństwa utworu do baśni, ograniczając występowanie elementów fantastycznych oraz nadając mu podtytuł *Powieść dla dzieci*[505]. W bajce obecny jest wątek prawdopodobnych przygód sprytnych i zręcznych bohaterów. Ukazany został złożony system uczuć i relacji międzyludzkich. Świat przedstawiony wykazuje związek z rzeczywistością polityczno-społeczną. Akcja rozgrywa się nie w bajkowej krainie, ale w realnym mieście radzieckim. Warto zauważyć, że zamiast tradycyjnego bohatera z ludu występuje tu zwycięski kolektyw, rewolucjoniści, którzy uwalniają ciemiężony naród od ucisku władców. Autor sugeruje, że sama zmiana władców rozpocznie epokę sprawiedliwych rządów[506]. O tym, że tytułowi bohaterowie są postaciami negatywnymi, świadczy już sam tytuł. Nowatorstwo bajki polegało na podjętym przez nią temacie rewolucji. Olesza ukazał w niej patos rewolucyjnego odnowienia świata i uczuć[507].

Radziecka bajka znacznie zmieniła tradycyjne wyznaczniki gatunku. Zamiast magów i czarodziejów pojawia się nowy typ czarnoksiężnika: to uczony, którego wiedza i zdolności są realne, ale dalej zadziwiają. Bajkowe przygody pozbawione są czarów, przypominają raczej triki cyrkowe. Zmienił się także stosunek do cudu: bohater bajki ludowej odbiera cud jako coś naturalnego, a bohater radzieckiej bajki dziwi mu się i postrzega go jako zdarzenie nadprzyrodzone[508]. Bohater nowej bajki osiąga cel zazwyczaj dzięki własnej pracy, jak w przypadku bohaterki bajki Walentina Katajewa *Dudeczka i dzbaneczek* (*Дудочка и кувшинчик*). Magiczny przedmiot tylko pozornie może pomóc dziewczynce i uwolnić ją od wysiłku. Jednak w rzeczywistości cud nie pomaga, przyczynia się natomiast do wykształcenia w bohaterce pracowitości. Bajki lat trzydziestych i czterdziestych pokazują, że cud, skierowany na zaspokojenie własnych potrzeb, jest nieprzydatny i nie przynosi radości. Należy kierować działanie cudu na

---

505 Krystyna Pietrzycka-Bohosiewicz zwróciła uwagę na stereotypowe elementy pejzażu literatury dla dzieci, które występują w tym utworze (np. wiejący wietrzyk, błyszczące słońce, błękitne niebo). Świat przedstawiony tu został w konwencji arkadii dziecięcej. Zob. K. Pietrzycka-Bohosiewicz, *Poetyka prozy narracyjnej Jurija Oleszy*, Kraków 1988, s. 27-28 i 75.

506 Pisarz oczekiwał, że epoka porewolucyjna „(…) przyniesie ze sobą wolność jednostki i jednakowe możliwości dla wszystkich utalentowanych ludzi", rozwiąże wszystkie problemy współczesności. Zob. *Ibidem*, s. 10, 12 i 31.

507 Zob. Ю. Олеша, *Избранное*, [Internet:] http://www.belletrist.ru/book/novlbk/rusbk/olesha.htm – 17 IV 2009. K. Pietrzycka-Bohosiewicz podkreśliła, że niezbyt udane dzieciństwo zdeterminowało drogę twórczą pisarza. W swoich utworach Olesza często reprodukował dziecinne wrażenia i przeżycia. Omawiana bajka łączy w sobie „(…) cechy rodzajowo-gatunkowe baśni, powieści awanturniczej, dydaktyczno-pedagogicznej, powieści dla dzieci, wodewilu, komedii (…)". To przemieszanie gatunków spowodowało powstanie utworu o zbyt schematycznych i uproszczonych rozwiązaniach, nawet dla dziecięcego odbiorcy. Zob. K. Pietrzycka-Bohosiewicz, *op. cit.*, s. 5-6, 10 i 31.

508 Zob. О. С. Левченкова, *Феномен чуда в русской литературной сказке 30–90-х гг. XX века*, [w:] „Филологические науки" 2000, № 5, s. 72–80, [Internet:] http://www.philol.msu.ru/~xxcentury/st_lev4enkova.htm – 23 II 2009.

pomoc innym (*Kwiatek siedmiopłatek* [*Цветик-семицветик*])[509]. Nie wolno także pozwolić, by bogactwo przesłoniło najważniejsze wartości i sens życia (*Perła* [*Жемчужина*]). Przywołane przykłady ukazują, w jaki sposób następowało przekazywanie dzieciom wzorców kultury oficjalnej i wpisanych w nią wartości.

Wierszowane bajki pisał Marszak, w których, oprócz wyeksponowanej funkcji poznawczej, istotną rolę odgrywają wartości estetyczne. Przykładem bajki tego typu jest utwór *Wczoraj i dziś* (*Вчера и сегодня*), w którym często smutne rozważania nad swym losem prowadzą przedstawiciele przeszłości, zwolennicy dawnego trybu życia: lampa naftowa, świeca stearynowa, pióro do kałamarza, koromysło. Utwór zaznajamia odbiorców z historią cywilizacji i z przedmiotami, które zadecydowały o postępie ludzkości, opiewa rozwój techniczny. Poeta ożywił przedmioty, obdarzając je charakterystycznymi cechami i każąc im przemawiać żywym, potocznym językiem, każdemu – w inny sposób.

Literatura adresowana do „przyszłych budowniczych komunizmu” zawsze była obiektem szczególnej uwagi. Już w pierwszej instrukcji Gławlitu (Główny Urząd ds. Literatury i Wydawnictw [Главное управление по делам литературы и издательств]), powołanego w 1922 roku, cenzorom nakazywano „z literatury dziecięcej i młodzieżowej pozwalać wydawać tylko literaturę sprzyjającą wychowaniu komunistycznemu”. Nie wolno więc było wydawać i rozpowszechniać utworów, szerzących agitację przeciwko władzy radzieckiej, ujawniających tajemnicę wojskową, siejących niepokój społeczny oraz narodowy i religijny fanatyzm[510].

Według interpretacji pedagogów radzieckich, twórczość ludowa, w tym najbardziej popularne wśród dzieci bajki i piosenki, odzwierciedlały walkę klasową. Uznano je nie tylko za dokument społeczno-historyczny, ale również za narzędzie wspomnianej walki. Wśród aprobowanych przez ideologów utworów znajdywały się m.in. te, które zawierały wyraźne akcenty antymonarchiczne (*Ilja Muromiec i Kalin-car* [*Илья Муромец и Калин-царь*])[511].

Przykładem głębokich ingerencji w gatunek bajki w ZSRR przez komunistyczną ideologię państwa radzieckiego jest twórczość Jewgienija Piermiaka (1902–1982). Ten prozaik-socrealista, dramaturg, autor powieści popularnonaukowych, opowiadań i bajek

---

[509] Wydźwięk utworu wpisywał się w moralność marksizmu-leninizmu, którą Józef M. Bocheński określił jako obiektywną (idealistyczną): nie obiecywała ona pojedynczemu człowiekowi nic dla niego samego, ale wymagała, by poświęcił się dla czegoś, co jest poza nim. Zob. J. M. Bocheński, *op. cit*., s. 29.
[510] Zob. А. В. Кустова, *Советская цензура детской литературы на примере произведений К. И. Чуковского*, [Internet:] http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/kustova.htm – 23 II 2009.
[511] Zob. *Хрестоматия по детской литературе…*, s. 19-23.

przeznaczonych dla dorastającego pokolenia, tworzył na przestrzeni kilku epok literackich: w dobie kultury rewolucyjnej, socrealistycznej, odwilżowej i w okresie kultury zastoju. Utwory Piermiaka zaczęły pojawiać się w druku od 1924 roku. W bajkach opiewał wielkość pracy i składał jej hołd. Jego bajki opowiadają o ludziach pracowitych, mistrzach w swoim fachu, o ich talencie, wpajają szacunek dla ludzi pracy i dla samej pracy (*Samobieżne chodaczki* [*Самоходные лапотки*]). Obecne są w nich pouczenia, że człowiek jest kowalem swojego szczęścia, a praca doprowadza do spełnienia planów i marzeń (*Złoty gwóźdź* [*Золотой гвоздь*]). Bajki w negatywnym świetle przedstawiają ustrój monarchistyczny (*Królowa Bul-Bul* [*Королева Буль-Буль*], *Bajka o kraju Terra-Ferro* [*Сказка о стране Терра-Ферро*, 1959]). Piermiak jest także autorem bajek popularno-naukowych, które przekazują wiele informacji o przemyśle (*Gawęda o gazie* [*Сказ про газ*, 1960]). Ta grupa utworów Piermiaka cechuje się edukacyjną orientacją oraz realizuje zakładaną przez władze funkcję wychowawczą, budząc szacunek i dziecięcy entuzjazm dla naukowych i gospodarczych osiągnięć państwa, ale także całej ludzkości. Teksty te podkreślają wartość pracy, przez co starają się od najmłodszych lat wychować w dziecku szacunek i zapał do niej[512].

4.2.3. Bajka radziecka – wolna od ideologii

Znaczny wkład w dwudziestowieczną bajkę wniosła bardzo różnorodna pod względem tematycznym twórczość Samuiła Marszaka. Jego słynna bajka dramatyczna *Dwanaście miesięcy* (*Двенадцать месяцев*) niesie przesłanie, że uprzejmość i szacunek do innych będą wynagrodzone. Z drugiej strony niegrzeczne, aroganckie, pełne buty zachowanie nieuchronnie pociąga za sobą karę. Walory wychowawcze zawierają również bajki-kołysanki: *Bajka o głupiej myszce* (*Сказка о глупом мышонке*) i *Bajka o mądrej myszce* (*Сказка об умном мышонке*).

Wśród dwudziestowiecznych bajek nie brak było utworów, których adresatami powinni być przede wszystkim dorośli ze względu na dużą liczbę aluzji do radzieckiej rzeczywistości. Autorem alegorycznych bajek dramatycznych o wyraźnym podtekście politycznym, był Jewgienij Szwarc (1896-1958). Jego utwory odczytywano jako satyrę polityczną, a z powodu podejmowanej tematyki (walka z tyranią), ujmowanej

---

512 Szerzej na temat bajek Piermiaka zob. mój artykuł: A. Wrońska, *Bajka w służbie ideologii komunistycznej. Przypadek Jewgienija Piermiaka*, „Periodyk Młodych Religioznawców «Ex Nihilo»” 1(5) 2011, s. 87-99.

w kontekście etycznym (walka dobra ze złem) rzadko wystawiano na radzieckich scenach[513]. Przykładem bajki ezopowej jest antydespotyczny utwór pt. *Smok* (*Дракон*, 1943). Sztukę wystawiono tylko jeden raz w 1944 roku, odniosła wielki sukces, jednak została uznana za szkodliwą, zdjęta z afiszy i objęta zakazem inscenizacji aż do 1962 roku[514]. Pokazuje ona, do jakich spustoszeń w psychice człowieka prowadzi dyktatura totalitarna, obnaża mechanizmy zniewolenia totalitarnego. Krytykuje również postawę niesprzeciwiania się złu, którego ucieleśnieniem jest postać Smoka. Stanowi dowód na to, że wolności nie dostaje się za nic, w prezencie, trzeba o nią walczyć, a to wymaga wysiłku i poświęcenia. Sztuka ta, wespół z utworami dramatycznymi opartymi na bajkach Andersena: *Nagi król* (*Голый король*, 1934) i *Człowiek i cień* (*Тень*, 1940) stanowi antydespotyczną trylogię Szwarca.

Jego baśnie sceniczne często oparte były na znanych motywach literackich utworów Hansa Christiana Andersena czy Charlesa Perraulta, m.in. *Nagi król*, *Czerwony kapturek* (*Красная шапочка*), *Królowa Śniegu* (*Снежная королева*). Szwarc modyfikował inspirujące go wzory, nadając tym popularnym bajkowym motywom nowy kształt. Udało mu się przy tym uniknąć natrętnego dydaktyzmu. Bajki były formą literacką, która dawała Szwarcowi możliwość wyrażenia zaniepokojenia aktualną sytuacją społeczno-polityczną mimo obowiązywania surowej cenzury. Jego utwory spotykały się ze zdecydowaną krytyką ideologów partyjnych, jednak cenzura nie od razu dostrzegała w nich fragmenty niebezpieczne dla ustroju radzieckiego. Można przypuszczać, że cenzorzy nie odrzucili od razu jego antydespotycznej trylogii, ponieważ spodziewano się, że teksty te zostaną odczytane jako potępienie ciemiężycieli rodem z epoki przedrewolucyjnej. Należy zaznaczyć, że komunistyczna propaganda starała się ugruntować w świadomości społecznej recepcję władzy carskiej jako złej i despotycznej. Dopiero później zwrócono uwagę, że możliwe jest także uniwersalne odczytanie tekstu Szwarca jako sprzeciwu wobec wszelkiej władzy despotycznej – także władzy radzieckiej[515].

---

[513] Zob. hasło: *Szwarc Jewgienij Lwowicz*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej…*, s. 381. Obecnie sztuki Szwarca są wystawiane na scenach całego świata. Zob. hasło: *Е. Л. Шварц*, [w:] *Русская литература XX века*, под. ред. Л. П. Кременцова, т. 1, Москва 2003, s. 476.

[514] Zob. *Ibidem*, s. 479; *Е. Л. Шварц*, [w:] *Литературные имена*, [Internet:] http://www.library.ru/2/lit/sections.php?a_uid=27 – 17 X 2011.

[515] Michaił Charitonow podkreślił, że w ujęciu radzieckiej cenzury tytułowy Smok został uznany za uosobienie faszyzmu, burmistrz i jego pomocnicy mieli symbolizować bogatą burżuazję, a mieszkańcy miasta – drobną. Natomiast Lancelot występował jako uosobienie „świadomego proletariatu". Zawartą w tekście alegorię cenzorzy odczytali następująco: pokonanie faszyzmu nie stanowi jeszcze wyzwolenia od „ciemnych sił", konieczne jest także zlikwidowanie eksploatacji człowieka przez człowieka, co miało stanowić przyczynę wszelkiego zła. Z kolei radziecka inteligencja dostrzegała w Smoku symbol partii,

Pod koniec lat pięćdziesiątych, na skutek zmian w polityce kulturalnej, już nie walka klasowa, ale dziecko jako osobowość, jego marzenia, zabawy, gry i zainteresowania stają się przedmiotem literatury dziecięcej. Tę zmianę w literaturze Galina Biełaja opisała w następujący sposób:

> В 60‑е годы советская литература (…) чрезвычайно остро поставила (…) проблему самоценности человеческой личности и (…) в качестве основного предмета изображения выдвигается внутренний мир личности”[516].

Bohaterem tej literatury staje się nowy bohater: łobuz i psotnik, będący jednocześnie dobrym, żywym i ciekawym życia dzieckiem. Rozpoczął się wówczas kolejny etap w rozwoju dziecięcej bajki literackiej, w którym gatunkiem dominującym została opowieść-bajka: np. filozoficzna opowieść podejmująca próbę odkrycia istoty zła – *Wierlioka* (*Верлиока*, 1981) Wieniamina Kawierina; trylogia o przygodach Nieumiałka autorstwa Nikołaja Nosowa, *W dół po magicznej rzece* (*Вниз по волшебной реке*, 1972), *Przygody Kiwaczka* (*Крокодил Гена и его друзья*, 1966), *Wujek Fiodor, pies i kot* (*Дядя Федор, пес и кот*, 1973) Eduarda Uspienskiego. W bajce pojawiają się wątki fantastyczne i elementy literatury naukowo-technicznej. Na bohaterów czekają przygody na innych planetach. Bajka zaczęła łączyć elementy fantastyczne z codziennością; niezwykły bohater działa w realnym świecie i przyjaźni się ze zwykłymi dziećmi, niezwykłe wynalazki uzasadniają cudowne przygody[517]. Bajkowe utwory Władisława Krapiwina zawierają elementy fantastyczne, a fantastyka w nich występująca nosi znamiona bajki[518]. *Samolot o imieniu Sieriożka* (*Самолет по имени Сережка*, 1994) to opowieść o przygodach chorego chłopczyka i jego

---

w postaci burmistrza i jego pomocników – państwo rosyjskie, a w mieszkańcach – naród rosyjski, który nie może zrzucić z siebie brzemię niewolnictwa. Lancelot miał symbolizować inteligencję. Zdaniem Charitonowa, ten sposób odczytania utworu zakładał zniszczenie partii, państwa (od zawsze wykazującego skłonność do tyranii), a następnie podjęcie przez inteligencję długotrwałego i trudnego procesu reedukacji narodu rosyjskiego. Zob. М. Харитонов, *„Дракон” Евгения Шварца: победа над солнцем*, [Internet:] http://haritonov.kulichki.net/stories/schw.html – 26 X 2011. Szwarc nie podejmował polemiki z decyzjami cenzorów – po zakończonych sukcesem premierach sztuk wchodzących w skład antydespotycznej trylogii i ich zdjęciu z afiszy, nie zgodził się na ingerencje w ich tekst, wiedząc, że ucierpi na tym jakość utworów. Postanowił ich nie wystawiać, nie chcąc iść na kompromis. Zob. А. Корин, *Сердце о сказку греется…*, [w:] Е. Шварц, *Тень. Голый король*, [Internet:] http://modernlib.ru/books/shvarc_evgeniy_lvovich/ten_goliy_korol/read/ – 25 X 2011.

516 „W latach sześćdziesiątych literatura radziecka (…) niezwykle ostro postawiła (…) problem osoby ludzkiej jako wartości samej w sobie i (…) podstawowym przedmiotem przedstawienia stał się wewnętrzny świat osoby”. Zob. Г. А. Белая, *Художественный мир современной прозы*, „Наука”, Москва 1983, s. 5. Podaję za: О. С. Левченкова, *op. cit.*

517 Zob. О. С. Левченкова, *op. cit.*

518 Zob. М. Борисов, *Тревожные сказки*, [Internet:] http://www.rusf.ru/vk/recen/1998/m_borisov_02.htm – 20 IV 2009.

przyjaciela, który potrafił przemieniać się w samolot. Olga Lewczenkowa podkreśliła wyeksponowanie istoty człowieczeństwa i humanitarnych zachowań w bajce Anny Aksionowej *Przygody Timy i Tiomy* (*Приключения Тимы и Темы*, 1986). Tiomik, mieszkaniec podziemnej pieczary, przekształca się z człowieczka w człowieka dopiero wtedy, gdy nauczył się przyjaźni i współczucia. Przesłanie niezwykle popularnej bajkowej opowieści Walerija Miedwiediewa *Barankin, bądź człowiekiem!* (*Баранкин, будь человеком!*, 1962) o chłopcach, którzy, stwierdziwszy, że źle jest być człowiekiem, przeobrazili się w zwierzęta, również przekonuje o tym, że najpiękniejsze w życiu jest bycie pomocnym, możliwość wspierania innych w trudnych chwilach, dzięki czemu odnajduje i realizuje się swoje człowieczeństwo[519].

Bajki Siergieja Kozłowa o Jeżyku i jego przyjaciołach (m.in. Niedźwiadku i Zającu) zebrane w zbiorach *To prawda, że będziemy zawsze?* (*Правда, мы будем всегда?*, 1987), *Jeżyk we mgle* (*Ёжик в тумане*, 1989) różnią się od bajek innych autorów, ponieważ nie ma w nich jasno zarysowanej akcji i konkretnych wydarzeń. Życie w lesie płynie wolno, przepełnione jest zadumą i melancholią. Bajki te uczą, jak ważna w życiu każdego jest przyjaźń, poczucie, że ma się obok osobę, na której zawsze można polegać. W najwłaściwszej formie dla dziecięcego odbiorcy pisarz opowiada również o radości życia, osamotnieniu, ulotności piękna, strachu i bólu. Lektura tych utworów pozwala na rozwinięcie dziecięcej wrażliwości. Najbardziej znana jest bajka *Jeżyk we mgle* (1967)[520].

Autor cyklu bajek o Jeżyku pokazał, że dzieci mogą być smutne, zamyślone, ciche i milczące. Mogą patrzeć na świat rozumiejącymi oczami. Bajki posiadają proste, nieskomplikowane, łatwe do zrozumienia dialogi. Wspomniane zbiory obejmuje wydarzenia z życia przyjaciół, poszczególne części opowiadają o ich przygodach, pomysłach i rozmyślaniach. Częstym elementem tych bajek jest filozoficzna zaduma, melancholia, spokój, rozmowy o uczuciach, zastanawianie się nad swoim losem. To opowieści o przyjaźni i przyjaciołach, którzy pomogą w razie potrzeby. Przyjaciele są sobie wierni i nie wyobrażają sobie życia bez siebie:

> Медвежонок: - Я обязательно приду к тебе, что бы ни случилось. Я буду возле тебя всегда.
> Ежик глядел на Медвежонка тихими глазами и молчал.

---

[519] Zob. О. С. Левченкова, *op. cit*.

[520] Zob. Д. Печорина, *Ёжик в тумане – лучший мультфильм в мире*, [Internet:] http://www.nashfilm.ru/multfilms/180.html – 03 VIII 2011. Wielką popularność zyskały także bajki animowane oparte na opowieściach Eduarda Uspienskiego opowiadające o przygodach Czeburaszki i krokodyla Gieny.

-Ну что ты молчишь?

-Я верю, - сказал Ежик[521].

Utwory Kozłowa porównywane są do bajek Andersena ze względu na obecny w nich smutek oraz sentymentalizm. Akcentuje się zdolność pisarza do zawarcia w filozoficznych bajkach-przypowieściach trudnych i uniwersalnych prawd przy użyciu prostych i zrozumiałych dla dziecka słów[522]. Podkreśla się, że bajki te chciałoby się czytać szeptem, są one niespieszne, nastrojowe i wywołują zamyślenie:

> A w pośpiechu nie porozmawiasz o życiu, i o pięknie też nie porozmawiasz w pośpiechu, i o śmierci. I autor się nie spieszy, dokładnie dobiera słowa i buduje z nich nastrój. Nastrój cichej równowagi, spokojnej dojrzałości, do której zawsze dążyli mędrcy i filozofowie[523].

Bajka okresu radzieckiego rozwijała się dwutorowo. Komunistyczna ideologia państwa radzieckiego w znaczący sposób wpłynęła na tematykę utworów i propagowane w nich wartości. Pod jej wpływem powstawały bajki polityczne, promujące komunistyczny światopogląd. Elementy wychowawcze zawarte w tych utworach miały na celu ideologiczną indoktrynację dzieci, zgodną z zaleceniami władzy: od próby wychowania internacjonalisty, poprzez krytykę imperializmu, do podkreślania etosu pracy i nadrzędnego znaczenia kolektywu. Osobnym torem podążała bajka autorstwa tych pisarzy, którzy zwracali w niej uwagę na osobowość dziecka, bogactwo jego wewnętrznego świata i unikalność przeżywanych przez nie emocji.

4.3. OKRES POSTRADZIECKI

Pod koniec XX wieku bajka ostatecznie odrzuciła ideologiczne implikacje i skoncentrowała się na wewnętrznym świecie przeżyć dziecka. Pełne nostalgii są bajki Natalii Abramcewej, autorki ponad stu bajek i opowiadań oraz kilkunastu sztuk teatralnych, tworzącej w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Jej bajki doskonale nadają się na dziecięcą lekturę przed snem. Sama autorka przywiązywała do tego gatunku ważną rolę, pisząc:

---

[521] „Niedźwiadek: - Obowiązkowo do ciebie przyjdę, co by się nie stało. Zawsze będę obok ciebie.
Jeżyk patrzył na Niedźwiadka cichymi oczami i milczał.
-No czemu milczysz?
-Wierzę – powiedział Jeżyk”. Zob. С. Козлов, *Не смотри на меня так, Ежик*, [Internet:] http://lib.ru/KOZLOW/ezhikwtumane.txt – 01 X 2008.

[522] Zob. hasło: *Siergiej Kozłow*, [w:] *Россия – открываем заново*...

[523] *Ibidem*.

…А теперь, давайте подумаем: кому и зачем нужны сказки. Этот жанр я считаю необходимым. Сказка – это эпиграф жизни. Это молитва на сон грядущий, на грустное настроение, на плохую погоду. И для ребят и для взрослых. Дети мудреют, взрослые возвращаются к чистому роднику детства. Сказка – связь поколений в этом их главное волшебство. Сказки надо читать и наедине и всей семьёй…[524].

Bajki tej autorki są optymistyczne. Ich morał często nie jest oczywisty i zadaniem czytelnika jest jego samodzielne dopowiedzenie. Bajki opierają się na nieskomplikowanych wątkach, jednak zawierają głęboki, często filozoficzno-psychologiczny sens. Jego przekazywanie odbywa się równocześnie z prowadzeniem interesującej narracji o przygodach bohaterów, którymi są nie tylko ludzie i zwierzęta, ale także drzewa, przedmioty, chmura, deszcz, cukierniczka. Jednocześnie warto zauważyć, że czarodziejskie postacie pojawiają się w nich rzadko[525]. Bajki Abramcewej uczą, że każdy ma w życiu swoje miejsce, dlatego nie należy się martwić, jeśli nie jest się podobnym do innych, albowiem każdy ma do odegrania jakąś rolę (*A ja kim jestem?* [*А я кто?*], *Bajka starego parku* [*Сказка старого парка*]). Uczą również, że można i warto marzyć, ale wiara ta musi być silna, nie należy się przejmować racjonalistycznymi tłumaczeniami, ponieważ marzenia są piękne (*A gwiazdki spadają?* [*А звездочки падают?*]). Bajki Abramcewej podejmują także temat przyjaźni i wierności w uczuciach (*Nocna bajka* [*Ночная сказка*]). Zawierają również wartości poznawcze, wyjaśniając np. zjawiska pogodowe (*Deszczyk* [*Дождик*], *Tęcza* [*Радуга*]). Jednym z ulubionych motywów bajek Abramcewej jest motyw spotkania, które zmienia coś w każdym z bohaterów (*Kałużka* [*Лужица*]). Szczególny jest stosunek pisarki do starych rzeczy i opuszczonych miejsc. Abramcewa uważa je za wyjątkowe, ponieważ są obdarzone duszą. Ludzie wiele im zawdzięczają, dlatego należy docenić ich zasługę, wystrzegając się utylitarnego postrzegania przedmiotów[526]. Autorka prowadzi rozmowę z czytelnikiem, odkrywając przed nim piękno świata. Udowadnia również potrzebę bycia komuś potrzebnym i podkreśla wartość wzajemnego zrozumienia, cierpliwości,

---

524 „…A teraz pomyślmy: komu i po co potrzebne są bajki. Ten gatunek uważam za niezbędny. Bajka – to epigraf życia. To modlitwa na nadchodzący sen, na smutny nastrój, na złą pogodę. I dla dzieci, i dla dorosłych. Dzieci stają się mądrzejsze, dorośli powracają do czystego źródła dzieciństwa. Bajka – to związek pokoleń i na tym polega ich główna magia. Bajki trzeba czytać i na osobności i całą rodziną…”. Zob. Н. Абрамцева, „*Пожалуйста, никогда не выбрасывайте старых сахарниц...*”, [Internet:] http://www.strumishka.narod.ru/ – 16 IV 2009.

525 Zob. szerzej: М. И. Мещерякова, *Абрамцева Наталья Корнелиевна: биография...*, [Internet:] http://www.chertyaka.ru/detskie_skazki/abramtseva/abramtseva_biografia.php – 17 VI 2009.

526 Zob. *Ibidem*.

braterstwa i zgody. Dzięki propagowaniu wartości moralnych, jej bajki, realizując funkcję pedagogiczną, ewokują wzorzec osobowości ufundowanej na świecie aksjologii personalistycznej, w którym każdy człowiek traktowany jest jako wartość niepowtarzalna.

*   *   *

Dwudziestowieczna bajka charakteryzowała się wielką rozpiętością tematów. Była tak różnorodna, jak różnorodne były czasy, w których powstawała. Na zróżnicowanie podejmowanych tematów i promowanych wartości wpływ wywarły odmienne czynniki kulturowe. Bajki nawiązujące do motywów ludowych i religijnych, operujące kategoriami cudu i tajemnicy w literaturze przedrewolucyjnej zostały po rewolucji zastąpione utworami, których celem było wychowywanie dzieci w duchu proletariackiego internacjonalizmu i według radzieckiej ideologii. Wymiana dawnych wartości na obowiązujące w społeczeństwie radzieckim oraz wprowadzane modyfikacje były konieczne, aby były one zgodne z duchem socjalizmu. Odpowiednie kreowanie literackich wytworów kultury dla najmłodszych czytelników było niezwykle ważne, by dorastali wśród wartości krzewionych przez partię komunistyczną i byli ich wiernymi wyznawcami. Wskazany przez ideologów komunistycznych model „nowego człowieka" sprawiał, że usuwano z bajek wszystkie motywy, uznane za sprzeczne z realizowanym celem wychowawczym. Bajki stawały się formą przekazu ideologicznego, który, w zamierzeniu prowadzących antybajkową kampanię, miał formować dziecięcą świadomość i osobowość. Bajki radzieckie oparte były na binarnych przeciwieństwach: my-biedni-dobrzy vs. oni-bogaci-źli, kolektywizm vs. indywidualizm, egoizm vs. altruizm. Rozwój dziecięcej osobowości miał być kształtowany poprzez kontakt z doświadczeniami kulturowymi zawartymi w tekstach literackich. Radzieckim pedologom nie udało się jednak całkowicie zawładnąć tą gałęzią literatury, a obok bajek nacechowanych wartościami komunistycznymi powstawały inne – krytykujące radziecką rzeczywistość w zawoalowanej formie, propagujące ogólnoludzkie wartości i zwracające uwagę na osobowość dziecka.

Bajka lat dziewięćdziesiątych wyzwoliła się całkowicie z okowów ideologii, by powrócić do swej dawnej funkcji: stanowić dla dziecka źródło poznania świata, źródło wartości moralnych, rozrywkę i realizować przekaz edukacyjny. Polski badacz Stefan Szuman w studium *Wpływ bajki na psychikę dziecka* stwierdził: „Bajka nie tylko

pobudza wyobraźnię i fantastyczność, lecz kształci i ćwiczy mechanizmy wyobrażeniowe. Bajki i opowiadania dobrze dobrane rozszerzają zakres doświadczeń dziecka”[527]. Zgodzić należy się ze stwierdzeniem amerykańskiego psychologa Bruno Bettelheima, który uważał baśnie za „cudowne i pożyteczne”[528]. Nie tylko przemawiają atrakcyjnym dla dziecka językiem obrazów, pobudzając jego wyobraźnię, ale także pomagają mu uwolnić się od chaosu emocji, porządkując sprzeczne uczucia[529]. Te przejawy kultury pomagają dziecku obcować ze światem wartości, myśli i przeżyć, pełniąc rolę wychowawcy i moralizatora. Przedstawiają różne typy bohaterów, przez co zapoznają dziecko z szerokim spektrum ludzkich cech, których nosicielami są postacie bajkowe. Biorąc pod uwagę fakt, że w większości bajek głównym bohaterem jest postać

---

[527] S. Szuman, *Wpływ bajki na psychikę dziecka*, „Szkoła Powszechna” 1928, nr 1 i 2, s. 30-46 i 113-130, [w:] J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918-1939*, Warszawa 1987, s. 370. Współczesne rosyjskie i zagraniczne bajki literackie posłużyły Mai Miedkowej do analizy takich zagadnień, jak rzeczywiste lub społeczne sieroctwo dziecięcego bohatera, pozbawionego obecności i opieki obojga lub jednego z rodziców (np. Harry Potter, Piotruś Pan, Pippi Pończoszanka). Fascynujące, magiczne zdarzenia i przygody rozgrywają się w bajkach poza kręgiem rodziny, co dowodzi, że rodzice nie mają wstępu do czarodziejskiej krainy. W wielu bajkach brak uwagi ze strony rodziców prowadzi do tego, że dziecięcy bohater chętniej spędza czas poza kręgiem rodziny, zanurzając się w świecie wyobraźni. Należy zauważyć, że motyw sieroctwa występował już w starożytnych bajkach ludowych: strata jednego lub obojga rodziców to jeden z wariantów zawiązania bajki. Jednak nawet odnalezienie rodziców nie prowadzi we współczesnych bajkach do zasadniczej zmiany postawy dziecięcego bohatera, który dalej odczuwa samotność i niezadowolenie. Częstym motywem pojawiającym się w bajkach są także źli krewni dziecięcego bohatera. Badaczka skoncentrowała się również na zagadnieniu autonomii bohatera względem rodziny oraz braku wspólnych działań rodziny – rodziców nie interesują dziecięce problemy lub nie są oni w stanie ich rozwiązać. Zdarza się jednak, że rodzeństwo jednoczy swe siły, by osiągnąć wspólny cel (np. *Bracia Lwie Serce* [*Bröderna Lejonhjärta*, 1973] Astrid Lindgren, *Opowieści z Narnii* [*The Chronicles of Narnia*, 1950-1955] Clive’a Staplesa Lewisa). Mimo to najczęściej bohaterowie pozbawieni są rodzeństwa, podobnie jak babć i dziadków. Samowystarczalność i autonomia dzieci, ich niechęć do dorastania wskazuje na kryzys „idealnej formy” dorosłości i kryzys instytucji pośredników – dorosłych uczestniczących w przejściu dziecka ze świata dzieciństwa do świata dorosłych. Zjawiska te wynikają z problemów systemu oświaty oraz instytucji rodziny i składają się na kryzys współczesnego dzieciństwa. Zob. szerzej: M. Медкова, *Образ ребенка и детства в детской литературе XX века (феноменологический анализ детской литературной сказки)*, [Internet:] http://www.polit.ru/article/2003/05/27/618609/ – 15 II 2012.

[528] Bruno Bettelheim – jeden z najwybitniejszych przedstawicieli psychologii humanistycznej, twierdził, że większość książek dla dzieci posiada płytą treść, przez co okradają one małych czytelników z wartości, którą powinno dostarczać obcowanie z literaturą, tzn. uniemożliwiają im wgląd w głębsze znaczenie życia. Wywodzącą się z folkloru baśń psycholog uważał za najlepszy rodzaj literatury wzbogacający wewnętrznie i przynoszący satysfakcję odbiorcom ze względu na fakt, że odnosi się ona do wszystkich aspektów dziecięcej osobowości i z należytą powagą traktuje dziecięce dylematy, a przy tym budzi w dziecku wiarę w siebie i przyszłość. Za niezaprzeczalny walor baśni Bettelheim uważał także to, że konfrontuje ona dziecko z podstawowymi kłopotami egzystencjalnymi człowieka (przede wszystkim – śmiercią i lękiem przed nią). Ponadto poprzez zanurzenie w świecie baśni dziecko otrzymuje doświadczenie moralne, konstruowane poprzez proces identyfikacji z bohaterem pozytywnym, który budzi w odbiorcy głęboki pozytywny oddźwięk. Uczony zwracał uwagę również na doznanie lęku powstające podczas lektury określonych baśni. Przekonywał, że z czasem przerażające aspekty tych utworów zdają się zanikać, a na pierwszy plan wysuwają się te, które dodają dziecku sił: „Pierwotne uczucie przykrości z powodu doznawania lęku przekształca się w uczucie przyjemności, jakie budzi fakt, że lękowi stawiło się pomyślnie czoło i że lęk ten zdołało się opanować”. Zob. B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartości baśni*, t. 1, tłum. i przedmowa D. Danek, Warszawa 1985, s. 41-52 i 231.

[529] Zob. A. Baluch, *Książka jest światem…*, s. 30-31.

pozytywna, dziecko staje się aktywnym uczestnikiem walki o dobro, którą prowadzi ów bohater. Bajki przybliżają dziecku tradycję własnego kraju oraz doświadczenia wielu pokoleń. Wpływają także na jego rozwój językowy, uczą i bawią. Mimo upływu lat, rozwoju nauki, a wraz z tym pojawiania się coraz to nowych zabawek nie rozwijających wyobraźni dzieci, bajka jest ciągle obecna w życiu najmłodszych, stanowi ich pierwszą literaturę i kształtuje światopogląd.

5. Bajki animowane dla dzieci

W opinii radzieckich badaczy, rodzima kinematografia dla dzieci stanowiła zjawisko unikalne, nie mające sobie równych w świecie, wypływające z kultury socjalistycznej. Jak podkreśliła Kira Paramonowa, na sukcesy radzieckiego kina dziecięcego składał się wspólny wysiłek organizacji twórczych, przemysłowych i wychowawców, dążących do ukształtowania poprzez produkcje filmowe „nowego człowieka". W kinie realizowano więc komunistyczne idee wychowawcze. Zadaniem artystów było wyrażenie w wysokiej formie artystycznej takich idei jak: humanizm, poczucie internacjonalistycznego obowiązku, miłość do pracy i człowieka pracy, kolektywizm, świadomość swojej odpowiedzialności oraz patriotyczna duma z Ojczyzny. Jak stwierdziła Paramonowa, siła oddziaływania kina polega na prawdopodobnym czy nawet dokładnym odtworzeniu otaczającej rzeczywistości, a przez to stworzeniu iluzji pełnego prawdopodobieństwa. W ten sposób prezentowane są pożądane wzory zachowania. Badaczka zdecydowanie skrytykowała natrętne moralizatorstwo i dydaktyzm w filmach, lecz podkreśliła, że równie negatywnym zjawiskiem jest zajmowanie krańcowo przeciwnego stanowiska, przez co film pozbawiony jest niezbędnej prawdy moralnej. Zdaniem Paramonowej, kino, poprzez środki artystycznego wyrazu, powinno współdziałać w propagowaniu podstaw moralności radzieckiej. Ta dziedzina sztuki miała także zajmująco opowiadać o gospodarce, obowiązkach człowieka w społeczeństwie, pokazywać aprobowane i potępiane postawy. Według Paramonowej, najlepsze filmy to te, które prawdziwie odtwarzają świat otaczający dziecko. Jak zaznaczyła, w pierwszym okresie istnienia kina dziecięcego za najważniejsze zadanie uznano określenie tematyki filmów. W latach trzydziestych większą uwagę zaczęto przywiązywać do ukazania obrazu autentycznego bohatera. Badaczka skrytykowała podejmowane przez niektórych twórców próby powierzchownego potraktowania problemów kina dziecięcego. Ponadto,

w przestrzeni radzieckiej sztuki filmowej charakterystycznym zjawiskiem były świetne debiuty reżyserów (*Szkoła męstwa* [*Школа мужества*, 1954] Władimira Basowa i Mstisława Korczagina czy *Witajcie – wstęp wzbroniony* [*Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещён*, 1964] Elema Klimowa), którzy niestety nie wracali już później do tego gatunku. Radziecka kinematografia dla dzieci obejmowała filmy fabularne, animowane, popularno-naukowe, edukacyjne i dokumentalne. Autorka opowiedziała się za poszerzeniem rozpiętości gatunkowej kina dziecięcego. Wychowanie dziecka poprzez środki, którymi dysponuje kino, wymagało nie tylko tworzenia dzieł przedstawiających aktualne tematy, ale i kształtujących zainteresowania dzieci, zaspokajających ich potrzeby. To z kolei możliwe było jedynie pod warunkiem dużej rozpiętości gatunkowej. Paramonowa zaznaczyła, że filmy przygodowe pomagają dziecięcemu odbiorcy zrozumieć piękno siły, zręczności, zainteresować go przepełnionymi trudnościami wędrówkami. Z kolei filmy fantastyczno-naukowe doskonale nadają się do opowiedzenia dzieciom o nieograniczonych możliwościach nauki i różnorodności świata[530].

W latach siedemdziesiątych radzieckie studia filmowe produkowały rocznie ok. 25 pełnometrażowych filmów fabularnych dla dzieci. Za pierwszy film fabularny dla najmłodszych badaczka uznała wyreżyserowany w 1918 roku przez Aleksandra Arkatowa *Sygnał* (*Сигнал*) stanowiący ekranizację opowiadania Wsiewołoda Garszyna. Radzieckie filmy dla małych odbiorców często zdobywały nagrody, także na zagranicznych festiwalach. Weneckiego „Złotego lwa" otrzymały m.in.: *Dziki pies Dingo* (*Дикая собака Динго*, 1962, reż. Julij Karasik), *Jest taki chłopak* (*Живет такой парень*, 1964, reż. Wasilij Szukszyn), *Dzwonią, otwórzcie drzwi* (*Звонят, откройте дверь*, 1967, reż. Aleksandr Mitta). Radzieckie filmy dla dzieci były nagradzane na festiwalach w Cannes, Karlowych Warach, Teheranie, Vancouver, Moskwie i innych. W maju organizowano Tydzień Kina Dziecięcego (Неделя детского кино), podczas którego miał miejsce nie tylko przegląd najlepszych produkcji dla dzieci, ale odbywały się także spotkania ze znanymi twórcami filmowymi[531].

Ważnym zjawiskiem socjokulturowym w przestrzeni dziecięcej w XX wieku były bajki animowane. Postacie oparte na pierwowzorach literackich lub wykreowane specjalnie dla animacji do dziś stanowią kanon bohaterów radzieckiego

---

[530] Zob. К. К. Парамонова, *Фильм для детей, его специфика и воспитательные функции*, Москва 1975, [Internet:] edu.of.ru/attach/17/32790.doc – 14 II 2012.

[531] Szerzej o teoretycznych pracach poświęconych rozwojowi kina dziecięcego, podejmowanej w nim tematyki zob. *Ibidem*.

i postradzieckiego dzieciństwa. Bajkowe postacie często wyszły poza ramy założonej pierwotnie sytuacji komunikacyjnej, zyskały nowe symboliczne sensy i znaczenia, stając się bohaterami kulturowymi radzieckiego dzieciństwa, którego mitologię tworzyły. W niniejszym podrozdziale rozpatrywane będzie komunikowanie się z dziećmi językiem obrazowym, przekazywanie w ten sposób systemu wartości oraz korespondencja sztuk[532] w przestrzeni twórczości dla najmłodszych.

Jak stwierdziła Paramonowa, filmy animowane tworzą cudowny i bogaty w obrazy świat, uczą wznoszenia się w wyobraźni nad rzeczywistością, zachęcają do tworzenia rzeczywistości szczególnego rodzaju, w której nie ma rzeczy niemożliwych. W filmach animowanych możliwe jest wszystko. Badaczka podkreśliła, że film animowany to pierwszy gatunek filmowy, z którym zapoznają się dzieci, mając już za sobą kontakt ze słowem czy rysunkiem. Świadomość, że film ze znanych im dotąd form ekspresji tworzy coś nowego, pomaga nauczyć się porównywania zjawisk, a także samodzielnie tworzyć świat fantastyczny. Tym samym, filmy animowane wprowadzają dzieci w świat wielkiej sztuki kinowej. Animacja uczy najmłodszych odbioru języka obrazowego: występują w niej bowiem podobne do ludzi lalki lub stylizowane postacie rysunkowe. Pobudza to dziecięcą fantazję i przygotowuje dzieci do odbioru dzieł wymagających myślenia asocjatywnego. Często filmy stanowią kontynuację gry, czemu sprzyjają ich bohaterowie – zabawki czy zwierzęta[533].

Animacja wykazuje silne związki z plastyką – grafiką, malarstwem i rzeźbą, z tworzywa materialnego których korzysta. Film animowany łączy w sobie elementy sztuki plastycznej i filmowej; składają się nań warstwa wizualna i audytywna. Można go zdefiniować jako „film realizowany techniką poklatkową, w którym statycznemu przedmiotowi nadano iluzoryczny ruch”[534]. Jak napisał Andrzej Kossakowski: „Film animowany należy do zjawisk kulturowych, leżących na pograniczu dwu dyscyplin twórczych. Jest on – jak twierdzą jedni – ożywioną plastyką, lub – jak wolą inni –

[532] Korespondencja sztuk – to przenikanie i działanie poszczególnych dziedzin sztuki na siebie; związki i odpowiedniości między poszczególnymi dziedzinami sztuki ujmowane w różnych perspektywach. Idea ta była szczególnie bliska romantykom, a do rangi programowego postulatu podnieśli ją symboliści (po raz pierwszy pojawiła się w antyku). Wspólnota sztuk wyraża się nie tylko w analogicznych inspiracjach, ale również w tym, iż wrażenia uzyskiwane w obcowaniu z jedną sztuką mogą być niejako tłumaczone na wrażenie powstające w kontakcie z inną. W badaniach nad korespondencją sztuk podejmuje się zwykle takie podstawowe problemy, jak: współwystępowanie elementów różnych sztuk w jednym utworze: muzyka i słowa w pieśni, ilustracja w powieści; przekładalność utworów należących do danej dziedziny sztuki na język innej sztuki; wzajemne oddziaływania poszczególnych dziedzin sztuki na siebie. Zob. hasło: *Korespondencja sztuk*, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2002, s. 262.
[533] Zob. К. К. Парамонова, *op. cit*.
[534] A. Kossakowski, *Polski film animowany 1945-1974*, Wrocław 1977, s. 10.

«sztuką ruchów narysowanych»”[535]. Animacja pozwala na ożywienie postaci z utworów literackich, bajek ludowych, a przez to – uczynienie ich jeszcze bliższymi i bardziej zrozumiałymi dla dzieci. Film animowany pojawił się już w 11 lat po wynalezieniu kinematografu. Pierwszy rysunkowy film powstał w 1906 roku w USA i od tego czasu datuje się gwałtowny rozwój tej techniki filmowej, która zawiera w sobie film lalkowy (ożywianie na ekranie postaci ludzkich i zwierzęcych przedstawionych w formie lalek), film rysunkowy (wykorzystujący płaski, dwuwymiarowy rysunek, ożywiany na płaszczyźnie), film wycinankowy (jego tworzywem jest wycinanka; film ten łączy cechy dwóch wspomnianych powyżej gatunków filmów)[536].

Na gruncie rosyjskim protoplastą animacji trójwymiarowej (kukiełkowej) był Władysław Starewicz (*Piękna Lukanida* [*Прекрасная Люканида*, 1912], *Konik polny i mrówka* [*Стрекоза и муравей*, 1912-1913]). Pierwsze radzieckie sceny rysunkowe zrealizowano w 1924 roku do *Kino-prawdy* (*Кинoправда*) Dżigi Wiertowa; później były one wykorzystywane jako plakaty filmowe i karykatury polityczne. W 1936 roku założono wytwórnię „Sojuzmultfilm” („Союзмультфильм”), produkującą przeważnie filmy dla dzieci. Ta radziecka wytwórnia filmów animowanych może się poszczycić dużą liczbą produkcji na bardzo wysokim poziomie, które również dziś są oglądane z ciekawością – przez dzieci – i z nostalgią – przez dorosłych. Repertuar dla najmłodszych był przy tym niezwykle różnorodny. W drugiej połowie lat czterdziestych i w latach pięćdziesiątych w centrum uwagi twórców znalazły się utwory literatury dziecięcej i rosyjski folklor. To z tego okresu pochodzą znane i lubiane animacje: *Konik Garbusek* (*Конёк-Горбунок*), *Bajka o rybaku i rybce* (*Сказка о рыбаке и рыбке*), *Królowa śniegu* (*Снежная королева*). W latach sześćdziesiątych nastąpił gwałtowny rozwój kina animacyjnego, powiązany nie tylko z ewolucją gatunku, rozwojem kina autorskiego, ale również z przezwyciężeniem dominującego dotąd stylu Disneya. Miało wówczas miejsce wzbogacenie animacji pod względem tematycznym i gatunkowym oraz podejmowanie eksperymentów w zakresie techniki tworzenia obrazu animacyjnego[537].

[535] „Sztuka ruchów narysowanych” to określenie Normalna McLarena. Zob. *Ibidem*, s. 7.
[536] Zob. szerzej: R. Doroba, *Bliżej filmu*, Warszawa 1986, s. 51-59; A. Kossakowski, *op. cit.*, s. 10-12. J. Cieślikowski zwrócił uwagę na różną poetykę dobranocek, zróżnicowane role narratora, który może być obecny podczas całego filmu lub ujawniać się tylko na początku. Obok filmów z bohaterami mówiącymi, powstają filmy nieme – co ciekawe, film animowany nawet bez słów jest w stanie opowiedzieć dzieciom sytuacje polifoniczne. Zob. J. Cieślikowski, *Literatura osobna…*, s. 176-177.
[537] Zob. szerzej: *Animacja*, [w:] J. Bauman, R. Jurieniew, *Mała encyklopedia kina radzieckiego*, Warszawa 1987, s. 17-18.

Animacja to fenomen kultury ekranowej: kreacyjny, autonomiczny i zupełnie odrębny świat stworzony przez technikę filmową. Jego istota polega na ożywianiu przedmiotów martwych bądź przydawaniu życia filmowego rysunkom, grafice, lalkom czy wycinankom[538]. Jurij Łotman przypomniał, że film animowany stanowi „samoistną sztukę o własnym języku artystycznym, pod wieloma względami przeciwstawnym do języka kina fabularnego i dokumentalnego”[539]. Ów fenomen animacji dla dzieci zostanie prześledzony na kilku przykładach filmów należących do grona najpopularniejszych produkcji radzieckich, a przez to – docierających do szerokiego grona odbiorców.

5.1. *JEŻYK WE MGLE* (*ЁЖИК В ТУМАНЕ*)

Jeżyk we mgle (reż. Jurij Norstein[540]) – to bajka, która w 2003 roku na Festiwalu Filmów Animowanych w Tokio została uznana za najlepszy film animowany wszech

[538] Zob. R. Doroba, *op. cit*., s. 50.

[539] J. Łotman, *Semiotyka filmu*, tłum. J. Faryno, T. Miczka, Warszawa 1983, s. 201. Łotman w następujący sposób opisał specyfikę języka animacji: „Podstawowa właściwość języka animacji polega na tym, że posługuje się on znakami znaków: to, co przesuwa się przed publicznością na ekranie, jest wizerunkiem wizerunku”. Zob. *Ibidem*, s. 203.

[540] Jurij Norstein – (ur. 1941) – to mistrz rosyjskiej animacji filmowej, Narodowy Artysta Rosji, laureat Nagrody Państwowej ZSRR (1979). Z animacją związany od 1961 r., zadebiutował w 1973 r. Jego filmografia jest skromna, jednak wywarła znaczący wpływ na rozwój gatunku. W swoim dorobku posiada m.in. następujące animacje: powstałe na podstawie bajek ludowych *Lis i zając* (*Лиса и заяц*, 1973) oraz *Czapla i żuraw* (*Цапля и журавль*, 1974); *Jeżyk we mgle* (1975), *Bajka bajek* (*Сказка сказок*, 1979). Po rozpadzie ZSRR założył własne, niewielkie studio filmowe. Reżyserując filmy animowane, współpracował m.in. z żoną – artystką filmów animacyjnych Francescą Jarbusową. Od wielu lat pracuje nad *Płaszczem* (*Шинель*) Gogola. Ulubioną technikę reżysera stanowi płaska marionetka – to od niej w latach dwudziestych zaczęła się historia radzieckiej animacji. Charakterystyczne cechy kina Norsteina to: rozległa wyobraźnia, oryginalna plastyka, nastrój pełen poezji i nostalgii, wysublimowana ścieżka dźwiękowa. Reżyser jest przeciwnikiem techniki komputerowej, która – jego zdaniem – może zniszczyć zamysł artystyczny. W pewnym sensie jest artystą-minimalistą, na co wskazuje skąpa grafika i oszczędność środków wyrazu. Produkcje Norsteina porównywane są do poezji: „Если воспользоваться определением Виктора Шкловского, делившего кино на «прозаическое» и «поэтическое», то анимация Норштейна – безусловная поэзия. Пересказать его фильмы невозможно: это все равно, что пересказывать сонет или сонату «своими словами». В них и вправду много от поэзии и музыки – удивительное чувство ритма, рифмованные узоры. Переклички эпизодов, созвучия кадров, ассоциативный монтаж. Со временем постепенное движение к бессюжетности превратило эпос в лирику: все – о себе, каждый образ – воспоминание”. („Jeśli posłużyć się określeniem Wiktora Szkłowskiego, który podzielił kino na «prozaiczne» i «poetyckie», to animacja Norsteina jest bez wątpienia poezją. Nie można opowiedzieć jego filmów: to tak samo, jakby opowiedzieć sonet czy sonatę «swoimi słowami». W nich naprawdę jest wiele z poezji i muzyki – zadziwiające poczucie rytmu, wzory rytmiczne. Połączone epizody, współbrzmienie kadrów, asocjatywny montaż. Z czasem stopniowe dążenie do bezwątkowości przekształciło epos w lirykę: wszystko – o sobie, każdy obraz to wspomnienie”). Zob. *Норштейн Юрий Борисович*, [Internet:] http://hedgehoginmist.narod.ru/norsht.html – 04 VIII 2011.

czasów[541]. Jej motyw oparty jest na utworze Siergieja Kozłowa (1939-2010) pod tym samym tytułem, jednak reżyser dokonał zmian w akcji oraz wprowadził odmienny, bardziej mroczny nastrój z elementami zadumy i melancholii. Pisząc o tych zmianach, Daria Pieczorina zauważyła: „В итоге мультфильм получился очень тонким, взрослым, в котором сквозь марево проглядывают разгадки вопросов вселенской важности"[542]. Warto nadmienić, iż nie jest to bajka przeznaczona tylko dla dziecięcego widza. Przekonuje o tym eksperyment przeprowadzony w jednym z przedszkoli: gdy dzieciom zaprezentowano 20 dysków z bajkami animowanymi, na stole pozostał tylko film o Jeżyku. Mroczny las, po którym wędruje bohater, odstrasza małych widzów; z drugiej strony, do oglądania nie zachęca brak wciągającej historii czy wyrazistych bohaterów. Nie zmienia to faktu, iż bajka przyciąga uwagę starszych widzów wyjątkowym nastrojem i atmosferą oraz sprzyja przywoływaniu wspomnień dzieciństwa. Jest to szczególnie ważne obecne, gdy produkcje animacyjne często pozbawione są elementów duchowości[543]. Ze względu na swoje walory, wspomniana bajka pomaga w międzypokoleniowej integracji kulturowej.

---

[541] Według ankiety, przeprowadzonej przez Komitet Organizacyjny Festiwalu „Laputa" w Tokio (uczestniczyło w niej 140 twórców animacji i krytyków filmowych z różnych krajów świata), najwięcej głosów zdobyła bajka *Jeżyk we mgle*, II miejsce – *Bajka bajek* (reżyserem obu jest Norstein). W pierwszej setce (ogółem oceniano 150 filmów) znalazło się aż 11 radzieckich produkcji (w tym 6 wyreżyserowanych przez Norsteina). Zob. *Публикуем список отечественных анимационных фильмов…*, 19 июня 2003, [Internet:] http://www.animator.ru/index.phtml?p=show_news&nid=281 – 03 VIII 2011. Jakow Zołotow – tłumacząc ten nieoczekiwany wybór krytyki – zwrócił uwagę na wartość filozoficzną projektu: „Как говорится, хороший фильм – это тот, который после просмотра оставляет в человеке вопросы, на которые нужно обязательно найти ответы". („Jak to się mówi, dobry film – to ten, który po obejrzeniu zostawia w człowieku pytania, na które trzeba koniecznie znaleźć odpowiedzi"). Zołotow podał kilka interpretacji bajki, m.in. porównania obecnych w niej elementów do mitologii słowiańskiej. Zob. Я. Золотов, *Сокровище, которое нашел „Ёжик в тумане"…*, [Internet:] http://dreamiech.ru/posts/2008/06/21/56.html – 03 VIII 2011. Bajka o Jeżyku zdobyła także kilka innych ważnych nagród na międzynarodowych festiwalach filmowych. Zob. *„Ёжик в тумане"*, [w:] Студия Юрия Норштейна, [Internet:] http://www.norshteyn.ru/modules.php?name=Movies&page=5 – 05 VIII 2011.

[542] „W rezultacie film animowany okazał się delikatny, dorosły, przez mgłę przebijają w nim rozwiązania kwestii powszechnej wagi". Zob. Д. Печорина, *Ежик в тумане – лучший мультфильм в мире*, [Internet:] http://www.nashfilm.ru/multfilms/180.html – 03 VIII 2011. Pieczorina przywołała opinie psychologów, którzy z pomocą tego, w istocie, psychologicznego filmu, potrafią ocenić stan emocjonalny dziecka, koncentrując się na reakcjach małego widza. Jeśli dziecko ogląda bajkę spokojnie, bez trwogi, pewne, że skończy się ona dobrze – ma to być oznaką jego stabilnej psychiki i optymistycznego spojrzenia na świat. Z kolei przejmowanie się losem bohaterów ma świadczyć o melancholijnej naturze widza. Wiktor Szendierowicz zauważył, że kilkanaście słów, które w ciągu 10 minut trwania bajki wypowiada Jeżyk, wystarczyły, by podkładająca głos Maria Winogradowa na stałe zapisała się w historii animacji i – jak sama wspominała – była dumna z tej roli. Dziennikarz podkreślił także świetnie dobraną przez artystkę intonację. Zob. В. Шендерович, Радиопрограммы / Все свободны! *В студии Юрий Норштейн*, 04 VII 2004, [Internet:] http://www.svobodanews.ru/content/transcript/24203606.html – 04 VIII 2011.

[543] Zob. Я. Золотов, *op. cit.*

Omawiany film animowany ukazuje życie w lesie, które płynie wolno, przepełnione jest zadumą i melancholią. Kanwą bajki jest krótka, wzruszająca historia o Jeżyku, który wybrał się do przyjaciela – Niedźwiedzia, by razem, popijając herbatę z malinowymi konfiturami, liczyć gwiazdy, każdy po swojej stronie nieba. Mały introwertyk, zaintrygowany pytaniem, czy stojący we mgle koń utonie, jeśli położy się spać, schodzi z drogi i trafia do tajemniczego świata spowitego mgłą. Sprawiła ona, że świat wokół się poplątał: jawa sąsiadowała ze snem. Ciemność w połączeniu ze zmieniającą otoczenie mgłą powodują pojawienie się wyolbrzymionego lęku i strachu; nocny las wydaje się być miejscem pełnym podstępnych pułapek. W końcu Jeżykowi udało się dotrzeć do przyjaciela, obok którego czuł się bezpiecznie. Koniec podróży przynosi obiecane szczęście.

Film skoncentrowany jest na przeżyciach bohatera i jego świecie wewnętrznym[544]. Opowiedziana poprzez proste obrazy historia uczy, jak ważna w życiu każdego jest przyjaźń, poczucie, że ma się obok osobę, na której zawsze można polegać. Tym samym film sprzyja rozwojowi dziecięcej wrażliwości. Należy podkreślić, iż bajka ukazuje uroki życia prywatnego, prowadzonego w kręgu najbliższych przyjaciół, niezniewolonego przez kolektywizm. Produkcja Norsteina, zawierająca głębokie przesłanie wyrażone przy użyciu skromnych metod, minimum efektów specjalnych, ograniczonej kolorystyki, kontrastowała z wesołymi epizodami wielu innych radzieckich filmów animowanych, przedstawiających np. radosnych, pełnych zapału i wigoru pionierów.

Ta powstała przy użyciu prostych środków animacyjnych bajka zyskała ogromną popularność, także za granicami Rosji, przy czym na podkreślenie zasługuje odbiór bajki w Japonii[545]. Tytułowy Jeżyk doczekał się nawet pomnika w Kijowie[546]

---

[544] Siergiej Uszakow stwierdził, że w bajce tej, podobnie jak w innej popularnej produkcji *Rękawiczka* (*Варежка*, 1976, reż. Roman Kaczanow; jest to historia przyjaźni dziewczynki z rękawiczką, traktowaną jak szczeniak wskutek niezgody mamy na pobyt w domu prawdziwego pieska. Historia kończy się szczęśliwie i dziewczynka otrzymuje od mamy czworonożnego małego przyjaciela) obecny jest proces mediacji polegający na próbie zaprowadzenia równowagi między wewnętrznym a zewnętrznym światem bohaterów. Realność staje się miejscem projekcji własnych fantazji, strachów i iluzji. Zob. С. Ушаков, *„Мы в город Изумрудный идем дорогой трудной": маленькие радости веселых человечков*, [w:] *Веселые человечки…*, s. 32.

[545] W 2004 r. reżyser filmu został kawalerem japońskiego Orderu Wschodzącego Słońca „za zasługi dla Japonii i japońskiego społeczeństwa". Norstein nie tylko jest reżyserem bardzo popularnych w Japonii bajek, ale wywarł również znaczący wpływ na tamtejszych twórców animacji. Zob. *Юрию Норштейну дали японский орден*, 03 XI 2004, [Internet:] http://news.bbc.co.uk/hi/russian/entertainment/newsid_3977000/3977625.stm – 03 VIII 2011.

[546] Drewniana rzeźba siedzącego na pniu Jeżyka, trzymającego zawiniątko, pojawiła się na kijowskim skwerze w 2009 r. Zob. *В Киеве поставили памятник „Ёжику в тумане"*, [Internet:] http://www.lenta.ru/news/2009/01/26/hedgehog/ – 03 VIII 2011. Jeden z miłośników bajki umieścił

oraz strony internetowej skupiającej jego miłośników[547]. Sceny przedstawione w animacji stały się szeroko znane i łatwo rozpoznawalne. Sam tytuł bajki wszedł nawet do języka potocznego – powiedzenie „Как ёжик в тумане" („Jak jeżyk we mgle") oznacza brak zrozumienia, zagubienie.

5.2. *KIWACZEK, CZEBURASZKA* (*ЧЕБУРАШКА*)

Cztery części przygód Czeburaszki (w polskim tłumaczeniu – Kiwaczka) w reżyserii Romana Kaczanowa do dziś należą do najbardziej popularnych radzieckich animacji. Bajki: *Krokodyl Giena* (*Крокодил Гена*, 1969), *Kiwaczek* (*Чебурашка*, 1971), *Szapoklak* (*Шапокляк*, 1974), *Kiwaczek idzie do szkoły* (*Чебурашка идет в школу*, 1983) stanowią absolutną klasykę gatunku. Oparte na opowieściach Eduarda Uspienskiego, poświęcone tematowi przyjaźni i poszukiwania tożsamości, stanowią odpowiednią propozycję dla najmłodszych[548]. Bajki koncentrują się również na kwestiach poszukiwania swojego miejsca w kolektywie, zagadnieniach edukacji, troski o dzieci i o środowisko naturalne. Omawiane produkcje animacyjne starają się wpoić najmłodszym ogólnoludzkie wartości normatywne, na czele z wartością socjalizacji.

Serial pokazuje problem samotności[549], w melancholijnym tonie przedstawiając historię poszukiwania przez bohaterów przyjaciół. Kawalerskie mieszkanie krokodyla Gieny jest nieprzytulne, pełno w nim niepotrzebnych rzeczy, panuje tam bałagan. Sam krokodyl przypomina mężczyznę, który przeżył czasy wojny oraz represji stalinowskich i stracił rodzinę; jest przy tym staromodny. Sytuacja Czeburaszki jest gorsza, ponieważ

---

sceny z niej (na czele z postacią Jeżyka) na karoserii swojego samochodu. Zob. *Музей Больного Воображения имени Форда Префекта. Аэрография*, [Internet:] http://kastyan76.livejournal.com/110638.html – 03 VIII 2011.

[547] Zob. *Фан-сайт Ежик в тумане,* [Internet:] http://hedgehoginmist.narod.ru/ – 04 VIII 2011.

[548] Animacja powstała z wykorzystaniem nie rysowanych, ale lalkowych postaci bohaterów, które wyszły spod ręki Leonida Szwarcmana. Podkreślić należy, iż są to bohaterowie w pełni oryginalni. Autorstwo wizerunku Czeburaszki do dziś jest dyskusyjne; oprócz Szwarcmana do miana autora postaci (a także znaku handlowego Czeburaszka) pretenduje Uspienski. Stanowi to źródło nieporozumień w zakresie praw autorskich i czerpanych z nich dochodów. Wspominając źródła natchnienia dla stworzenia postaci, Uspienski wymienił kameleona z wielkimi oczami; natomiast w scenariuszu (autorstwa Uspienskiego i Kaczanowa) pojawia się następujący opis tej postaci: „ночной зверек типа лемура, но не лемур" („nocne zwierzątko w typie lemura, ale nie lemur"). Zob. Э. Успенский, *Как появился Чебурашка*, 25 I 2007, [Internet:] http://www.novayagazeta.ru/data/2007/05/27.html – 30 IX 2008; *Битва за Чебурашку*, [Internet:] http://www.eg.ru/daily/adv/5458/ – 05 VIII 2011. Uspienski dochodzi przed sądem swoich praw również w sprawach dotyczących wykorzystywania wizerunków bohaterów z filmu animowanego *Troje z Prostokwaszyna* (*Трое из Простоквашино*).

[549] Pierwsi dziecięcy widzowie bajki wyrastali w czasach, gdy rozwody stawały się bardzo częstym zjawiskiem; ponadto rodziny żyły już w oddzielnych mieszkaniach, a nie w komunałkach, co prowadziło do rzadszych kontaktów z rówieśnikami.

okazuje się on odszczepieńcem, „nieznanym nauce zwierzęciem”, którego nie chcą przyjąć nawet w ogrodzie zoologicznym[550]. Nieśmiałe futrzane zwierzątko z ogromnymi uszami, wielkimi oczami poszukuje swojego miejsca w radzieckiej rzeczywistości – jego strach przed odrzuceniem przejawia się pod koniec pierwszego odcinka w obawie, czy zostanie przyjęte do pracy w przedszkolu jako zabawka. Wyobcowanie bohaterów – brak wiedzy o tym, kim są (Konstantin Kluczkin wskazuje na wahania Gieny – inteligentnego stworzenia – jak poprawnie napisać słowo „krokodyl”)[551], pokazuje ich rozterki, a dążenia do zmiany sytuacji spełniają rolę terapeutyczną. Czeburaszka kojarzy się również z tym, co dalekie i egzotyczne: przybywa przecież do Rosji w skrzynce po tropikalnych pomarańczach. Podobnie Giena – pracuje w zoo jako „dzikie zwierzę”. Kluczkin słusznie zwrócił uwagę na obecność w bajce pierwiastków „swojego, rodzimego” i „obcego, cudzego”: „В переводе на зрительские переживания эта двойственная структура реализует самоощущение человека как «своего», принадлежащего своему отечеству, и одновременно отчужденного и от себя, и от родного мира”[552]. Dążenia bohaterów ukierunkowane na znalezienie bliskiej osoby i odnalezienie swojego miejsca w grupie zwieńczone są sukcesem: w finale pierwszej części Giena uznaje Czeburaszkę za przyjaciela, w finale drugiej – obaj bohaterowie zostają przyjęci w poczet pionierów, chociaż nie umieją maszerować ani budować budki dla ptaków.

Ważnym elementem bajek jest motyw czasu. Słynne dziś piosenki pojawiające się w bajkach traktują o przemijaniu, nieubłaganie płynącym czasie, który chciałoby się spowolnić. Warto również podkreślić obecność motywu regresywnego: w ostatniej części Czeburaszka idzie do szkoły, aby nauczyć się czytać, mimo iż w poprzednich odcinkach nie miał z tym problemów.

Zdaniem Kluczkina, wielka popularność bajki animowanej możliwa jest tylko pod warunkiem uruchomienia u widza zestawu dobrze znanych, emocjonalnie nacechowanych, choć może nieuświadamianych znaczeń. Taki proces miał właśnie

[550] Jak napisał Siergiej Kuzniecow, samotne dziecko, odrzucone przez dorosłych i rówieśników, to częsty motyw radzieckiej kultury dziecięcej. Motyw ten był realizowany np. w utworach Władisława Krapiwina, szkolnych filmach o marzycielce Nastii (*Och, ta Nastia!* [*Ох, уж эта Настя!*, 1972, reż. Jurij Pobiedonoscew]) czy w bajce animowanej o niebieskim szczeniaku (*Голубой щенок*, 1976, reż. Jefim Gamburg). Zob. С. Кузнецов, *Zoo, или фильмы не о любви*, [w:] *Веселые человечки…*, s. 355.

[551] Zob. К. Ключкин, *Заветный мультфильм: причины популярности Чебурашки*, [w:] *Веселые человечки…*, s. 364.

[552] „W tłumaczeniu na przeżycia widzów ta podwójna struktura realizuje samopoczucie człowieka jako «swojego», należącego do swojej ojczyzny, i jednocześnie wyobcowanego i z siebie, i z rodzimego świata”. Zob. *Ibidem*, s. 363.

miejsce w przypadku omawianej bajki, która – choć stworzona jako oryginalny projekt – uruchomiła w świadomości widza nawiązania do znaczeń znanych z codziennego życia:

> Отсутствие осознания при острой эмоциональной реакции, которое можно наблюдать в рецепции Чебурашки, говорит о том, что этот мультфильм задействовал культурные значения, настолько повседневные и одновременно заветные для зрителя, что они им даже и не замечаются[553].

Kolejne odcinki serialu pokazują zwieńczone sukcesem próby bohaterów dotyczące realizacji różnych zadań: znalezienia przyjaciół, zbudowania domku, oddania złomu, wstąpienia do oddziału pionierskiego. Bohaterowie podejmują się „przebudowy świata”: budują plac zabaw dla dzieci, które dotychczas bawiły się w niebezpiecznym otoczeniu; walczą z katastrofą ekologiczną. Mimo wykonania zadań, nie przynoszą one bohaterom szczęścia ani spełnienia (np. w oddziale pionierskim Czeburaszka i Giena nie umieją równo maszerować). Podejmowane przez bohaterów projekty wskazują na iluzoryczność ich sukcesu[554].

W serialu są również obecne liczne epizody satyryczne i komiczne: absurdalna wydaje się działalność pionierów[555], zachowujących się jak roboty (zajmują się ćwiczeniem rozpalania ogniska, a nie zauważają potrzeb pozostawionych samym sobie maluchów); Giena, zbierając złom, kradnie kotwicę. Tym samym, serial akcentuje możliwość i potrzebę niepodporządkowywania się oficjalnej moralności. Niektóre z owych satyrycznych epizodów przeznaczone są dla dorosłych, których zresztą przedstawiają ironicznie lub w złym świetle (np. Giena podejmuje walkę z fabryką, która zanieczyszcza rzekę; w filmie pokazani są chałturnicy zwlekający z zakończeniem remontu szkoły). Można je uznać za krytykę braków i niedostatków obecnych w społeczeństwie radzieckim. Bajka ta wykazuje silne związki ze społecznymi uwarunkowaniami epoki późnoradzieckiej. Lekceważenie przez Staruchę Szapoklak konieczności posiadania biletu sygnalizuje, że nie można przez cały czas

---

553 „Brak uświadomienia przy ostrej emocjonalnej reakcji, które można obserwować w recepcji Czeburaszki, mówi o tym, że ten film animowany uruchomił kulturowe znaczenia, tak bardzo codzienne i jednocześnie bezcenne dla widza, że nawet nie są one przez niego zauważane”. Zob. *Ibidem*, s. 362.

554 Słynną frazę Czeburaszki: „Что же это получается? Мы строили, строили, и все напрасно?” („Więc jak to jest? Budowaliśmy, budowaliśmy i wszystko na próżno?”) Kuzniecow uznał za najlepsze epitafium dla 70 lat władzy radzieckiej. Zob. С. Кузнецов, *op. cit.*, s. 357.

555 Uspienski wspominał, że podczas kręcenia bajki twórców oskarżano o podkopywanie autorytetu organizacji pionierskiej: bohaterowie bajki zebrali bowiem więcej złomu niż pionierzy. Zob. М. Кормилова, *Эдуард Успенский „Мой Чебурашка подрывал пионерскую организацию”*, 14 V 2004, [Internet:] http://www.newizv.ru/culture/2004-05-14/6539-eduard-uspenskij.html – 05 VIII 2011.

podporządkowywać się zasadom, co z kolei może służyć jako wzór dla widzów i usprawiedliwienie własnego zachowania. Starucha Szapoklak, która na każdym kroku stara się przeszkodzić bohaterom i łamie powszechnie przyjęte zasady, ponosi porażkę. Postać ta nosi cechy „wroga ludu", ale i chuligana, a jej działalność polega na sabotowaniu działań bohaterów pozytywnych. Nie sprawdzają się jej słowa: „Кто людям помогает, тот тратит время зря. / Хорошими делами прославиться нельзя"[556]. Udaje jej się jednak wygrać z kłusownikami, co wskazuje na niejednoznaczność tej postaci i przekonuje, że nigdy nie jest za późno na zmianę swojego zachowania[557].

Interesująca jest etymologia imienia głównego bohatera animacji. Słowo „чебурахнуться" oznacza „upaść"[558], co oddaje niepewny, chwiejny sposób jego poruszania się. W pamięci pokoleń Rosjan zachowały się liczne zabawne repliki bohaterów, np. słowa, które Czeburaszka kieruje do zmęczonego noszeniem walizek Gieny: „Давай я понесу вещи, а ты понесешь меня" („Ja poniosę rzeczy, a ty poniesiesz mnie") lub przemówienie Czeburaszki z okazji otwarcia nowozbudowanego Domu Przyjaciół: „Мы строили, строили и наконец построили!"[559]. Postacie żyją również w popkulturze: na ich temat powstało wiele anegdot, które podkreślają dziecięcą naiwność Czeburaszki i ojcowską mądrość Gieny:

> Чебурашка спрашивает у Гены:
> - Ген, а Ген, гильза много стоит?
> - Нет.
> - Ген, а Ген, граната много стоит?
> - Ну, много.
> - Ген, а Ген, атомная бомба много стоит?
> - О-о-о, миллионы!
> - Ген, какое богатство к нам летит![560].

---

556 „Kto ludziom pomaga, ten traci czas na próżno. / Dobrymi uczynkami nie można się wsławić".

557 Na temat tej postaci, prób jej interpretacji i cech charakterystycznych zob. К. Ключкин, *op. cit.*, s. 373-375. Uspienski przyznał, że prototypem Szapoklak była jego pierwsza żona: „Довольно вредная гражданка" („Dość wredna obywatelka"). Zob. *Писатель Эдуард Успенский: „Старуха Шапокляк списана с моей первой жены"*, [Internet:] http://www.izvestia.ru/news/331866 – 05 VIII 2011.

558 Słowo to używane jest w dialektach dolnej Wołgi, rzeczownik utworzony od tego słowa przypomina zasadę działania „wańki-wstańki". Zob. К. Ключкин, *op. cit.*, s. 363. Pojawia się ono już w słowniku Dala. Zob. hasło: *Чебурахать*, [w:] В. И. Даль, *Толковый словарь Даля*, 1863-1866, [Internet:] http://nashol.com/2011020251472/cheburahat.html – 05 VIII 2011.

559 „Budowaliszmy, budowaliszmy, aż wrzeszcie żbudowalismy!". Zob. E. Uspienski, *Przygody Kiwaczka*, tłum. L. Miłowanowa, Warszawa 2005, s. 88

560 „Czeburaszka pyta Gienę:
-Gien, a Gien, łuska dużo kosztuje?
-Nie.

Bohaterowie bajki stają się uczestnikami różnych projektów artystycznych, służą za natchnienie dla współczesnych artystów, a także dla badaczy. Ci ostatni do dziś nie są w stanie określić płci Czeburaszki ani charakteru przyjaźni łączącej go z krokodylem[561]. Warto nadmienić, że bohaterowie bronią się przed nowymi próbami interpretacji ich postaci[562]. Są niezwykle popularni za granicą, głównie w Japonii, co ciekawe – najbardziej wśród młodych kobiet[563]. Dużą popularność bajka zdobyła również w Szwecji. W 2004 roku maskotka Czeburaszki została symbolem narodowej reprezentacji Rosji – uznano ją za talizman, który „kojarzy się tylko z tym, co dobre"[564]. Czeburaszka jest również bohaterem gier komputerowych rozwijających logiczne myślenie i pamięć. Bohaterowie bajki doczekali się pomników, m.in. w: Ramienskoje, Niżnym Nowogrodzie i Chabarowsku. W Moskwie, w budynku przedszkola nr 2550, znajduje się nawet Muzeum Czeburaszki[565]. W Polsce rekwizyty związane z bajką o Kiwaczku eksponowane są w Muzeum Dobranocek w Rzeszowie. Od 2003 roku w Moskwie co roku organizowana jest akcja dobroczynna dla sierot pod nazwą

-Gien, a Gien, granat dużo kosztuje?
-No, dużo.
-Gien, a Gien, bomba atomowa dużo kosztuje?
- O-o-o, miliony!
- Gien, co za bogactwo do nas leci!". Zob. szerzej: *Анекдоты про Чебурашку*, [Internet:] http://smeshok.com/main/humor/anekdots/cheburashka/index-00001.shtml – 30 IX 2008.

561 Kluczkin dopatrzył się w ich relacjach homoseksualizmu, a nawet pedofilii. Zob. К. Ключкин, *op. cit.*, s. 370-373.

562 Zob. С. Кузнецов, *op .cit.*, s. 358. Andriej Kuzniecow realizuje projekt „Czeburgien" („Чебурген"), polegający na umieszczeniu bohaterów animacji w humorystycznym lub parodystycznym kontekście. Szczególnie popularna jest seria „Czeburaki" („Чебураки"), w której bohaterowie serialu przedstawiani są jako np. bohaterowie radzieckich i zagranicznych filmów oraz na tle wydarzeń historycznych. Zob. *Серия: Чебураки*, [Internet:] http://www.hiero.ru/Akuaku/Cheburaki – 05 VIII 2011.

563 Zob. С. Кузнецов, *op. cit.*, s. 354-355. Istnieje nawet japońska strona internetowa miłośników Czeburaszki, zwanego w Japonii „rosyjskim Pokemonem". Zob. *Cheburashka's Room*, [Internet:] http://www.geocities.co.jp/Hollywood-Miyuki/2547/ – 05 VIII 2011. W Japonii pojawił się pomysł nakręcenia 50-odcinkowego serialu na motywach radzieckiej bajki. Na japońskich ulicach można kupić maskotki z bohaterami bajki oraz różne gadżety z ich wizerunkami. Zob. М. Кормилова, *op. cit*.

564 Decyzja ta spotkała się jednak ze zdziwieniem i niezadowoleniem niektórych deputowanych. Zob. *Как Россия стала Russia и при чем тут Чебурашка*, 6 VIII 2004, [Internet:] http://www.sostav.ru/news/2004/08/06/13/ – 05 VIII 2011. Czeburaszka był maskotką rosyjskiej reprezentacji na kolejnych olimpiadach, zmieniając tylko kolor futerka. Zob. *Талисманом сборной России на Олимпиаде станет синий Чебурашка*, [Internet:] http://www.lenta.ru/news/2009/10/29/blue/ – 05 VIII 2011. Imieniem Czeburaszki nazwano samolot AN-72 z charakterystycznie ulokowanymi silnikami. W czasie pieriestrojki słowem tym nazywano butelkę po pepsi (0,33 l), do której z powodu kampanii antyalkoholowej rozlewano wódkę, zatykając ją korkiem z charakterystycznymi uszkami. Słowo to odnosi się również do niektórych modeli moskwicza i zaporożca.

565 Zob. *В Москве открывается музей Чебурашки*, [Internet:] http://www.lenta.ru/news/2008/05/29/chebur/ – 05 VIII 2011.

„Urodziny Czeburaszki” („День рождения Чебурашки”)[566]. W 2005 roku Uspienski wyznaczył 20 sierpnia na dzień urodzin futrzanego bohatera.

5.3. *TROJE Z PROSTOKWASZYNA* (*ТРОЕ ИЗ ПРОСТОКВАШИНО*)

Troje z Prostokwaszyna (1978) to kolejna legendarna bajka animowana, a jednocześnie – pierwsza część trylogii o dzielnym chłopcu – Wujku Fiodorze i jego przyjaciołach-zwierzętach. Kolejne części noszą tytuły: *Wakacje w Prostokwaszynie* (*Каникулы в Простоквашино*, 1980) i *Zima w Prostokwaszynie* (*Зима в Простоквашино*, 1984). Filmy w reżyserii Władimira Popowa powstały na podstawie opowieści Eduarda Uspienskiego pt. *Wujek Fiodor, pies i kot*, a ich popularność znacznie przewyższyła zainteresowanie książką[567]. Artystami-rysownikami byli m.in. Lewon Chaczatrian i Arkadij Szerom.

Film prezentuje przygody sześcioletniego chłopca o przezwisku Wujek Fiodor (ze względu na niezwykłą dla jego wieku samodzielność, powagę i szybki rozwój umysłowy), który bardzo lubił zwierzęta. Wskutek niezgody mamy na przygarnięcie kota Matroskina impulsywny i wrażliwy chłopiec decyduje się opuścić rodzinny dom i udaje się (razem z kotem) do wsi Prostokwaszyno. Tam, wespół z psem Szarikiem, zamieszkują opuszczony dom i prowadzą gospodarstwo. Matroskin[568] to kot skłonny do myślenia racjonalistycznego i materialistycznego, przepełniony życiową mądrością, poza tym praktyczny, oszczędny i rozważny. Stanowi wcielenie późnoradzieckiego utylitaryzmu: dąży do tego, by wszystko zawsze było przydatne. Posiada wiele zdolności i dlatego często dokucza dobrodusznemu Szarikowi, z którego – jak uważa – nie ma żadnego pożytku. Ten z kolei niemal zawsze podporządkowuje się autorytetowi Matroskina. Panteon bohaterów dopełnia wścibski listonosz Pieczkin, jednak nawet on zmienia się na lepsze – sprawia to, iż w świecie Prostokwaszyna nie ma postaci negatywnych. Zwierzęcy bohaterowie są bardzo wyraziści i oryginalni, a ich zachowanie przypomina postępowanie ludzi. W zamierzeniu Uspienskiego mówiący kot i pies – postacie typowe dla bajek ludowych – miały zostać pozbawione elementów

---

566 Zob. *03 сентября 2011 г состоится праздник „День рождения Чебурашки”*, [Internet:] http://www.chebuday.ru/ – 05 VIII 2011; *День рождения русского национального героя стал детским праздником*, [Internet:] http://www.sovetnik.ru/prnews/rus/more/?id=14315 – 05 VIII 2011.

567 W latach 1975-76 został nakręcony film pod tytułem identycznym z książką (reż. Jurij Klepackij i Lidia Surikowa), jednak okazał się on nieudaną filmową próbą ukazania przygód trojga przyjaciół.

568 Głosu użyczał tej postaci Narodowy Artysta ZSRR – Oleg Tabakow – do dziś utożsamiany z Matroskinem. Zob. szerzej: Д. Печорина, *Трое из Простоквашино и другие приключения Дяди Федора*, [Internet:] http://www.nashfilm.ru/multfilms/637.html – 01 X 2008.

czarodziejskich, dlatego jako wyjaśnienie ich niezwykłych cech podano, iż mieszkali oni u profesora, który studiował język zwierząt. Jego wysiłki nie zostały zwieńczone sukcesem, jednak Matroskin i Szarik nauczyli się języka ludzi[569].

Bajka uczy tolerancji dla odmienności, innego stylu życia sąsiadów, ale przede wszystkim propaguje miłość do rodziców, zwierząt i przyrody. Wieś, w której rozgrywa się akcja filmu, jest symbolem idyllicznego, bezpiecznego i spokojnego miejsca, pełnego dobrych i pomocnych ludzi. Nawet gama kolorystyczna wskazuje na przewagę wsi nad miastem: mieszkanie rodziny bohatera w mieście zostało pokazane w nieco ciemniejszych kolorach, podczas gdy wieś zarysowano jako przytulną przestrzeń, w którą wpisane jest szczęście[570]. Główny bohater wraca do niej i mieszkających tam przyjaciół w wyniku konfliktów z rodzicami (składają się na nie: niezgoda na przygarnięcie kota, sporne kwestie, dokąd wyjechać na wakacje i jak świętować Nowy Rok). Następuje wówczas ucieczka chłopca ze świata miejskiego do doskonałego świata wsi. Zakończenie każdej części pokazuje na nowo ustanowioną harmonię w rodzinie, co dokonuje się właśnie w Prostokwaszynie: rodziców i syna łączy silna więź, ci pierwsi przyjmują w końcu sposób myślenia chłopca i akceptują jego przyjaciół. Obraz ten można również rozpatrywać jako odzwierciedlenie aspektu dziecięcej kultury okresu późnoradzieckiego, który zawierał się w przedwczesnej dojrzałości dzieci. Był to rezultat sytuacji społecznej i niekorzystnych warunków ekonomicznych: pracujący rodzice nie mogli poświęcać dziecku wystarczająco dużo czasu, dlatego przez większą część dnia było ono pozostawione samo sobie. Jednak w odróżnieniu od Czeburaszki i Gieny, wujek Fiodor nie czuje się samotny i nie musi szukać przyjaciół, którzy zjawiają się przy nim sami i stają się członkami jego rodziny[571].

Jelena Baraban uważa, iż wszystkie trzy części filmu można nazwać wariacjami na temat syna marnotrawnego, jednak, w odróżnieniu od biblijnej przypowieści, w bajce to rodzice czują się winni z powodu niezrozumienia wartości wyznawanych przez syna. W ujęciu badaczki filmy te prezentują cechy charakterystyczne dla epoki późnoradzieckiej (gospodarność, utylitaryzm, praktyczność, zdrowy rozsądek, elastyczność, umiejętność pójścia na kompromis). Przedstawiają również bohaterów niemal całkowicie odgrodzonych od atmosfery „zastoju” poprzez eliminację kontaktów

[569] Zob. *Картина детской литературы*, [Internet:] http://medved-magazine.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=116 – 30 IX 2008.
[570] Zob. Е. Барабан, *Фигвам утилитариста*, [w:] *Веселые человечки…*, s. 453.
[571] Zob. *Ibidem*, s. 445-447.

ze społeczeństwem i skoncentrowanie ich uwagi jedynie na swoim życiu prywatnym, w którym wystarcza miejsca tylko dla rodziny i przyjaciół[572].

> Пафос ухода из города, удаления от центра общественной жизни на периферию, желание уехать в заброшенную деревню, поселиться в доме за высоким забором и «окопаться» – все это связано с распространенными в 1970-х – начале 1980-х ощущением общественного как фальшивого, неподлинного[573].

Przygody Wujka Fiodora i jego zwierzęcych przyjaciół to optymistyczne filmy przypominające estetykę produkcji disneyowskich. Seria bajek znacznie różni się od melancholijnych obrazów podnoszących egzystencjalny patos, ale również przekazuje odbiorcom cenione wartości: romantyzm przyjaźni, harmonię życia w zgodzie z naturą, znaczenie pracy kolektywnej, kompromisu, wzajemnej troski.

Filmowe przygody przyjaciół na łonie natury zyskały ogromną popularność. Liczne wyrażenia z tego filmu rysunkowego weszły na stałe do codziennego języka, np.:

> Шарик: „Мясо лучше в магазине покупать.”
> Матроскин: „Почему?”
> Шарик: „Там костей больше”[574].

Perypetie bohaterów stały się inspiracją dla licznych anegdot[575]. Na podstawie bajki powstały gry komputerowe, a także edukacyjne książeczki dla najmłodszych dzieci.

5.4. *WILK I ZAJĄC* (*НУ, ПОГОДИ*)

Pomysłodawcą słynnej radzieckiej kreskówki, w Polsce znanej pt. *Wilk i zając*, był rysownik Swietozar Rusakow. Po raz pierwszy motyw Wilka i Zająca pojawił się w filmie rysunkowym *Wesoła karuzela Nr 1* (*Веселая карусель № 1*, reż. Giennadij

---

572 Zob. *Ibidem*, s. 441-443.
573 „Patos odejścia z miasta, oddalenia od centrum życia społecznego na peryferie, chęć wyjechania do porzuconej wioski, zamieszkania w domu za wysokim płotem i «okopania się» – to wszystko związane jest z rozprzestrzenionym w latach siedemdziesiątych – na początku lat osiemdziesiątych odczuwaniem tego, co społeczne, jako fałszywe, nieprawdziwe”. Zob. *Ibidem*, s. 444.
574 „Szarik: «Mięso lepiej kupować w sklepie».
Matroskin: «Dlaczego?»
Szarik: «Tam jest więcej kości»”.
575 Zob. np. *Анекдоты про героев мультфильмов Простоквашино – кота Матроскина и Дядю Федора*, [Internet:] http://ejka.ru/blog/anekdoty/78.html – 09 VIII 2011.

Sokolskij). Serial, który zyskał ogromną popularność, produkowany był od 1969 roku (w sumie zrealizowano 20 odcinków), a o jego popularności świadczy fakt, że reżyser Wiaczesław Kotionoczkin[576] – mimo kilkukrotnych prób pożegnania się z bajką – pod naciskiem widowni ciągle do niej wracał[577]. W ten sposób serial towarzyszył radzieckim widzom niemal przez cały okres zastoju (1964-1985). W 1988 roku produkcja otrzymała Nagrodę Państwową ZSRR. W ciągu wielu lat emisji serial zyskał przydomek narodowego, co – jak napisała Olga Romanowa – jest oznaką powszechnego uznania społeczeństwa: „«Народный фильм (герой)» – это метафора «соборной» популярности, т.е. редкий случай согласия нашего разношерстного социума"[578].

Serial stanowi w istocie ironiczne ujęcie radzieckiej rzeczywistości, odzwierciedlając ducha epoki zastoju. Bohaterowie wykonują zwykłe czynności obywateli radzieckich związane ze sferą odpoczynku: chodzą na stadion, na plażę, do muzeum, parku rozrywki, domu młodych techników, domu kultury, uczestniczą w igrzyskach olimpijskich. Ten film animowany jest odzwierciedleniem codzienności, która zachowała się w pamięci milionów obywateli ZSRR, jak np. pięciopiętrowe „chruszczowki" z zagraconymi balkonami. W późniejszych odcinkach bohaterowie odwiedzają także supermarket, korzystają z pagera, co pokazuje reakcję twórców na zmieniający się świat.

Wilk pojawia się w serialu jako sportowiec czy członek subkultury dzieci-kwiatów. Ubrany w kloszowane spodnie, z koszulą na wierzch spodni, cieszy się życiem, w którym nie ma żadnych obowiązków. W szeregu odcinków traci ubrania, które miały przemienić go w inną postać: mistrza sportu czy Śnieżynkę. Wilk to wcielenie elementów asocjalnych, jest niepoprawny politycznie: częstym jego atrybutem jest papieros, nadużywa alkoholu, nie szanuje powszechnie przyjętych zasad. To także wandal i chuligan, który niszczy ekspozycje muzealne i zaśmieca ulice.

---

[576] Wiaczesław Kotionoczkin (1927-2000) – to Narodowy Artysta Rosji, uczestniczył w realizacji niemal stu filmów, m.in.: *Niezwykły mecz* (*Необыкновенный матч*), *Żaba-podróżniczka* (*Лягушка-путешественница*), *Piosenka o młodym doboszu* (*Песня о юном барабанщике*).

[577] Ostatnie odcinki serialu (19. i 20.) zostały zaprezentowane w Mińsku na VIII Międzynarodowym Festiwalu Kina Dziecięcego i Młodzieżowego „Лістападзік" w 2006 r. Ich reżyserem był syn słynnego reżysera – Aleksiej Kotionoczkin. Po pokazie ogłosił, iż to ostatnie odcinki przygód Wilka i Zająca, którzy, niestety, stracili na aktualności i nie wytrzymują konkurencji z bohaterami współczesnych kreskówek. Ewentualny nowy serial o przygodach bohaterów miałby mieć nowy temat, inną stylistykę i nowe, dodatkowe postacie. Zob. *Художник „Ну, погоди!" пообещал не снимать продолжений мультсериала*, [Internet:] http://lenta.ru/news/2006/11/21/pogodi/ – 09 VIII 2011.

[578] „«Narodowy film (bohater)» – to metafora «soborowej» popularności, tj. rzadki przypadek zgody naszego zróżnicowanego społeczeństwa". Zob. О. Романова, *„Ну, погоди!", или беготня на фоне „застоя"*, 22 IX 2006, [Internet:] http://www.polit.ru/article/2006/09/22/nupogodi/ – 09 VIII 2011.

Cechuje go dobrze rozwinięta wyobraźnia, gdyż wynajduje coraz to nowe sposoby złapania Zająca. Nie został on jednak przestawiony jako groźny wilk-morderca, co nawiązywałoby do typowego ujęcia tego zwierzęcego bohatera w rosyjskich bajkach ludowych; jego postać została nakreślona z dużą dozą humoru i dobroduszności – Wilk jest śmieszny i sympatyczny, ciągle ponosi porażki i wykrzykuje słynne słowa groźby: „Ну, Заяц, погоди!" („No, Zającu, poczekaj!"). Drobna postura Zająca zmusza tego bohatera do wynajdywania coraz to nowych sposobów wyjścia z trudnych sytuacji; sam Zając także potrafi prowokować swojego antagonistę. Mimo tego, to Wilk wzbudza pozytywne emocje, a nie miły, ułożony, a przy tym chytry i przebiegły Zając, który – w zamyśle autorów – miał być nosicielem pozytywnych idei[579]. Zając to stuprocentowo pozytywny bohater, idealny radziecki uczeń, aktywnie uprawiający sport, pasjonujący się techniką i sztuką. Nie powiodły się więc zamysły ideologów, chcących przekazywać poprzez serial wartości wychowawcze, zdecydowanie podzielone na dobre i złe. Zupełnie przeciwstawni bohaterowie reprezentujący binarne opozycje (swój-obcy; radziecki-antyradziecki) zaczęli żyć swoim życiem. Warto dodać, iż w rzeczywistości bohaterowie nie są wrogami, ale kolegami, ponieważ w trudnych chwilach ratują się wzajemnie.

Początkowo serial traktowany był jako zamówienie państwowe (z solidnym budżetem) – bajka miała być adekwatną odpowiedzią na animacje studia Disneya. Jeden ze scenarzystów serialu, Aleksandr Kurlandskij, opowiadał, że w wyniku dyskusji grona twórców pojawił się pomysł zaangażowania do bajki bohaterów najbliższych bajkom ludowym. Podkreślił również, że Wilk od początku nie był przedstawiany jak disneyowski nikczemnik, a jako postać, która sama nieraz wpada w pułapki zastawione na innych. Czujne oko cenzury zatrzymało się również na tej bajce. Zarzuty pod adresem palącego papierosy Wilka twórcy odpierali stwierdzeniami, iż papierosy są potrzebne jako część żartu, jednak kadr, na którym Wilk próbuje „wykurzyć" Zająca z budki telefonicznej dymem papierosowym, omal nie został wycięty z filmu. Autorzy przekonywali jednak, że epizod ten pokazuje szkodliwość nałogu. Cenzorzy wymagali

[579] Cenzura nie wydała zezwolenia, by to Władimir Wysocki podkładał głos pod Wilka. Ostatecznie rolę tę powierzono Anatolijowi Papanowowi. Jego głosem Wilk mówił nawet po śmierci Papanowa – zachowano bowiem liczne nagrania głosu aktora m.in. z poprzednich odcinków. 17. i 18. odcinek, w których obecny jest głos legendarnego aktora, Olga Romanowa nazwała bajkami dla dorosłych ze względu na zawartą w nich satyrę społeczną wymieszaną z elementami zdezorientowanej świadomości Rosjanina w latach dziewięćdziesiątych. Wilk staje się wówczas „nowym Rosjaninem". Zob. О. Романова, *op. cit*. Kotionoczkin przyznał, że prototypem Zająca był on sam (w wieku szkolnym), a prototypem Wilka – Papanow. Zob. Л. Кагановская, *Гонка вооружений, трансгендер и „застой": Волк и Заяц в кон/подтексте „холодной войны"*, [w:] *Веселые человечки...*, s. 380.

również przedstawiania bardziej pouczających, a nie rozrywkowych historii. Mimo, iż Władimir Wysocki nie mógł podkładać głosu pod Wilka, to w bajce pojawiło się nawiązanie do barda – w pierwszym odcinku Wilk gwiżdże melodię piosenki Wysockiego *Jeśli przyjaciel nagle się okazał…* (*Если друг оказался вдруг…*)][580]. Wilk posiada również charakterystyczne cechy sposobu bycia Wysockiego: śpiewa, gra na gitarze, pali papierosy.

Motyw bieganiny, na której oparty jest serial, Romanowa nazwała „głęboką i adekwatną metaforą rosyjskiej historii XX wieku”:

> многие из „рожденных в СССР” вспоминают их [годы застоя] как время, в котором мир наконец стал самоочевидным и устойчивым, а абсурдность власти – предсказуемой и «родной». Так Великие идеи стали ритуалом, а повседневность – смыслом. И бег по воле истории стал занимательной и безыдейной беготней на фоне быта[581].

Serial przedstawia również walkę dobra ze złem, co jest charakterystyczną cechą produkcji animowanych. Kotionoczkin wyraził to przekonanie w swoich wspomnieniach:

> (…) проработав полвека в мультипликационном кино, я убедился, что вечная борьба между добром и злом, эта вечная тема искусства, великая тема мировой и русской классики, и в нашем деле имеет первейшее значение. В сущности – это главная тема мультипликационного кино[582].

Każdy odcinek posiada inny motyw przewodni; przygodom bohaterów towarzyszy charakterystyczna, wpadająca w ucho melodia. O popularności tego serialu także za granicą świadczy np. znalezienie się bohaterów omawianej bajki na jednej

---

580 Zob. *День рождения мультика „Ну, погоди!”: Волк мог быть страшилищем с голосом Высоцкого*, 17 VII 2008, [Internet:] http://www.kp.ru/daily/24131.3/350965/ – 30 IX 2008.

581 „Wielu z «urodzonych w ZSRR» wspomina je [lata zastoju] jako czas, w którym świat wreszcie stał się sam przez się oczywisty i stabilny, a absurdalność władzy – przewidywalna i «bliska». W ten sposób Wielkie idee stały się rytuałem, a codzienność – sensem. I bieg z woli historii stał się pasjonującą i bezideową bieganiną na tle bytu”. Zob. О. Романова, *op. cit.*

582 „(…) przepracowawszy pół wieku w kinie animacyjnym, przekonałem się, że wieczna walka między dobrem a złem, ten wieczny temat sztuki, wielki temat światowej i rosyjskiej klasyki, także w naszej sprawie ma pierwszorzędne znaczenie. W istocie – to główny temat kina animacyjnego”. Zob. В. Котеночкин, *Ну, Котеночкин, погоди!*, Москва 1999, s. 116. Podaję za: Л. Кагановская, *op. cit.*, s. 378. Lilia Kaganowska rozpatruje omawiany serial pod kątem odniesień do „zimnej wojny” (dążenie Wilka do dogonienia Zająca posiada podtekst polityczny: nawiązuje do hasła dogonienia i przegonienia Ameryki) oraz związków z „gender” (tematy transwestytyzmu, maskarady). W drugim odcinku Wilk, siedząc w tym samym samolocie na karuzeli co Zając, próbuje go złapać. Kaganowska zwraca uwagę, iż samolot był symbolem „zimnej wojny”, bohaterowie znajdują się w jednym samolocie (nawiązanie do jednego świata), ich zapięte pasy bezpieczeństwa to odzwierciedlenie instynktu samozachowawczego, a ruch karuzeli wskazuje na bezmyślną i mechaniczną powtarzalność. Zob. *Ibidem*, s. 384.

z wypuszczonych przez Mennicę Polską serii kolekcjonerskich monet „Bohaterowie kreskówek”[583]. Wilk i Zając stali się bohaterami zręcznościowej gry komercyjnej, a także licznych anegdot[584].

5.5. *KOT LEOPOLD* (*КОТ ЛЕОПОЛЬД*)

Rysunkowy serial animowany o przygodach kota Leopolda (1975-1993) propaguje dobro, przyjaźń i uczciwość. Idea powstania serialu pojawiała się u reżysera Anatolija Rieznikowa na fali sukcesu filmu o perypetiach Wilka i Zająca. Autorem scenariusza był Arkadij Chajt. Głównym bohaterem 15-odcinkowego serialu jest dobroduszny i rozumny kot Leopold, pozbawiony jakichkolwiek akcentów złości czy agresji, którego prześladują dwie myszy-chuliganki, ciągle mu dokuczając: uprowadzają jego samochód, psują przyjęcie urodzinowe. Leopold to typowy inteligent-pacyfista, który nie pali, nie pije i nie podnosi głosu; jest w pełni opanowany, zrównoważony i pokorny. Obronną ręką wychodzi z zastawionych na niego pułapek, które obracają się przeciwko ich autorom, a sprzyjają temu różnorodne zbiegi okoliczności. Stale towarzyszy mu optymizm i pogoda ducha; Leopold przy tym niejednokrotnie pomaga myszom. Z serialu pochodzi słynne zdanie, będące *credo* Leopolda: „Ребята, давайте жить дружно!” („Chłopaki, żyjmy w przyjaźni!”). Jak przyznał reżyser: „Впервые в мультипликации появился интеллигентный кот, который может расправиться с мышами, но не хочет, как бы они ему ни пакостили”[585]. To pacyfistyczne hasło nabrało szczególnego znaczenia z uwagi na skomplikowaną międzynarodową sytuację polityczną w epoce późnoradzieckiej.

---

583 Zob. *Wilk i Zając, 1 Dolar, Seria: Bohaterowie kreskówek*, [Internet:] http://www.mennica.com.pl/produkty-i-uslugi/produkty-mennicze/monety-zagranicznych-emitentow/produkt/zobacz/wilk-i-zajac-1-dolar-seria-bohaterowie-kreskowek.html – 05 VIII 2011.

584 „Идет Волк по лесу. Видит, Заяц за уши к ветке привязан.
- Заяц! Ты что делаешь?
- Да вот, жизнь задолбала. Решил повеситься.
- Кто же так вешается? За шею надо!
- Да пробовал, задыхаюсь”.
(„Idzie Wilk przez las. Widzi, że Zając przywiązany jest za uszy do gałęzi.
- Zając! Co robisz?
- Ach, życie mnie zamęczyło. Zdecydowałem się powiesić.
- Kto się tak wiesza? Za szyję trzeba!
- A, próbowałem, duszę się”). Zob. *Идет Волк по лесу. Видит Заяц за уши к ветке привязан*, [Internet:] http://www.vysokovskiy.ru/story/zadolbala/ – 05 VIII 2011.

585 „Po raz pierwszy w animacji pojawił się inteligentny kot, który może rozprawić się z myszami, ale nie chce, jakkolwiek by mu nie szkodziły”. O historii powstania serialu zob. *Как снимали кота Леопольда*, [Internet:] http://ne-versiya.com.ua/show.php?id=131&title=kot_leopold – 22 VIII 2011.

Początkowo los filmu był niepewny – cenzura dopatrzyła się w nim bowiem ideologicznych błędów i niedociągnięć:

> Худсовет назвал мультфильм „пацифистским, антисоветским, прокитайским, дискредитирующим партию”. (…) Потому что советские коты с мышами не беседы ведут, не вступают с ними в длительные и, опять же, безыдейные переговоры – они их ловят и едят! Поэтому никакой дружбы – даже гипотетической – между представителями противоборствующих классов быть не может и быть не должно![586].

Serial jest często porównywany z amerykańską produkcją animowaną *Tom i Jerry*[587] (bohaterami obu bajek są kot i myszy, główny wątek koncentruje się na pogoniach). Artysta-scenograf Wiaczesław Nazaruk przyznał, że podobieństwa zawierają się w klasycznym rysunku i miękkich ruchach postaci, jednak zauważalne są znaczące różnice. Główna – to obecność idei w radzieckiej animacji, wpajanie

---

[586] „Rada Artystyczna nazwała film «pacyfistycznym, antyradzieckim prochińskim, dyskredytującym partię». (…) Dlatego, że radzieckie koty nie mogą prowadzić rozmów z myszami, nie rozpoczynają z nimi długich i, znów, bezideowych negocjacji – one je łapią i jedzą! Dlatego żadnej przyjaźni – nawet hipotetycznej – między przedstawicielami przeciwstawnych klas nie może i nie powinno być!”. Drugi odcinek bajki został zaakceptowany i produkcję dopuszczono do emisji. Zob. А. Колонистова, *Недетские истории советской мультипликации*, 23 II 2009, [Internet:] http://www.dvdmall.ru/node/45378 – 05 VIII 2011.

[587] Wśród popularnych bajek, opartych na motywach zachodnich pierwowzorów, wymienić należy: *Złoty kluczyk* (*Золотой ключик*, 1939, reż. Aleksandr Ptuszko – film łączył technikę animacji z grą aktorów. Ta kombinowana technika stanowiła idealne wyrażenie nowej ideologii: codzienna, zwykła rzeczywistość przechodziła w cudowną, wyższą rzeczywistość na oczach widzów; film ukazuje również mity epoki stalinowskiej: np. mit o radzieckim kraju jako rodzinie z silnym ojcem-liderem, mit pokonania sił przyrody, kult lotnictwa jako państwowa i ideologiczna kontrola nad postępem technologicznym) i *Przygody Buratino* (*Приключения Буратино*, 1959, reż. Dmitrij Babiczenko i Iwan Iwanow-Wano. Film powstały w okresie odwilży prezentował antymonumentalizm, kult nuklearnej rodziny, dopuszczalność innego niż państwowy punktu widzenia). Filmy oparte były na motywach bajki Aleksieja Tołstoja *Złoty kluczyk czyli Niezwykłe przygody pajacyka Buratino*. Radziecki Buratino do dziś pozostaje kulturowym archetypem, a jego ślady widoczne są w wielu sferach kultury. Zob. А. Прохоров, *Три Буратино: эволюция советского киногероя*, [w:] *Веселые человечки...*, s. 153-177. W ZSRR niezwykle popularna była dylogia Borisa Stiepancewa *Malec i Karlson* (*Малыш и Карлсон*, 1968) i *Karlson powrócił* (*Карлсон вернулся*, 1970) oparta na książkach Astrid Lindgren *Braciszek i Karlsson z dachu* (*Lillebror och karlsson på taket* [*Малыш и Карлсон, который живёт на крыше*]) i *Karlsson z dachu lata znów* (*Karlsson på taket flyger igen* [*Карлсон, который живёт на крыше, опять прилетел*]). Jest to historia przyjaźni chłopca z wymyśloną postacią – zabawnym człowieczkiem ze śmigłem na plecach, Karlsonem, który jawi się jako ucieleśnienie pozytywnych i negatywnych cech dzieciństwa. Ich przyjaźń posłużyła jako podstawa do zarysowania opozycji między światem dzieci a światem dorosłych. Co ciekawe, w ZSRR i Rosji Karlson cieszy się większą popularnością niż w swojej literackiej ojczyźnie. Nawet nowa szwedzka produkcja z 2002 r. poświęcona tej postaci nie była w stanie powtórzyć sukcesu wspomnianej dylogii i zawładnąć powszechną sympatią widzów. Zob. М. Майофис, *Милый, милый трикстер: Карлсон и советская утопия о „настоящем детстве”*, [w:] *Веселые человечки...*, s. 241-281. Jedną z najbardziej znanych bajek animowanych opartych na zapożyczonym motywie jest zbiór trzech filmów o Kubusiu Puchatku w reżyserii Fiodora Chitruka: *Kubuś Puchatek* (*Винни-Пух*, 1969), *Kubuś Puchatek idzie w gości* (*Винни-Пух идет в гости*, 1970) i *Kubuś Puchatek i dzień trosk* (*Винни-Пух и день забот*, 1972). Postać sympatycznego niedźwiadka uległa głębokiej rusyfikacji. Dziś Kubuś Puchatek – tak jak wiele bajkowych postaci – stał się bohaterem kultury komercyjnej.

odbiorcom wartości[588]. Pod koniec każdego odcinka myszy żałują swojego niecnego postępowania. Stały triumf dobra oraz klęska i nauczka dla małych chuliganów to morał wypływający z serialu. Tymczasem, w amerykańskiej produkcji nierzadko obecna jest przemoc i brutalność.

Aleksandr Barasz zwrócił uwagę na fakt, iż w bajce znacznie więcej miejsca poświęcono ukazaniu przygotowań myszy do ataku wymierzonego w kota niż samemu aktowi przemocy. Tę redukcję bezpośredniego przedstawienia przemocy można uznać za podejście humanistyczne, ale również – za delektowanie się przemocą. Barasz krytykował pozbawioną refleksji recepcję bajki, w której nie ma miejsca na współczucie względem cierpiącego stworzenia wskutek przyjmowania rozgrywających się wydarzeń jako zabawy: „Главная и единственная задача – чистая развлекательность. «Экшен и смех». Этический месседж здесь – в отсутствии этики"[589]. W serialu widać wysoki poziom dopuszczalnej przemocy, przy czym nie jest ona niczym umotywowana, występuje sama przez się – choć można tłumaczyć ją odwieczną wrogością kotów i myszy. Sam tytuł bajki nie odpowiada jej zawartości treściowej – przygody kojarzą się z czymś przyjemnym i miłym, a kot jest przecież prześladowany. Bajka propaguje ideologię bycia dobrym, nieodpowiadania agresją na wyrządzone krzywdy. Dziecko utwierdzane jest w przekonaniu, że, przyjmując taką postawę, nie spotka je nic złego[590]. Myszy nie mają imion – co może wskazywać na brak nazwy zła, które jest powszechne i nie jest przypisane do konkretnej osoby. Prezentowane zachowanie kota, jego reakcja na krzywdy eksponuje postawę preferowaną przez system totalitarny, której istota polegała na niesprzeciwianiu się złu siłą[591].

Historia pogoni myszy za kotem posłużyła za podstawę gier wideo; na jej motywach powstały także musicale dla dzieci[592]. Postać kota Leopolda pojawiła się nawet w polityce: minister edukacji i nauki Andriej Fursienko oświadczył: „Мой любимый герой – это кот Леопольд, я считаю, что ребята должны жить

---

[588] Zob. А. Колонистова, *op. cit.*

[589] „Główne i jedyne zadanie – to czysta rozrywka. «Ekszyn i śmiech». Przekaz etyczny polega tutaj na braku etyki". Zob. А. Бараш, *Кошки-мышки с насилием. О мультсериале «Приключения кота Леопольда»*, [w:] *Веселые человечки...*, s. 432.

[590] Zob. *Ibidem*, s. 436.

[591] Zob. *Ibidem*, s. 439.

[592] Zob. np. *Кот Леопольд*, [Internet:] http://xwt.ru/index.php/anounce/view/9277 – 15 II 2012; *Мюзикл „День рождения кота Леопольда"*, [Internet:] http://www.fest.md/ru/events/musical/miuzikl-den-rozhdeniya-kota-leopolda – 15 II 2012.

дружно"[593]. Z kolei w negatywnym znaczeniu do postaci tej nawiązał Wiktor Janukowycz, nazywając politycznego oponenta Wiktora Juszczenkę „szkodliwym kotem Leopoldem"[594].

* * *

Reżyser filmów animowanych Iwan Ufimcew stwierdził, że – w przeciwieństwie do rodzimych produkcji, przepełnionych serdecznością, szczerością, duchowym ciepłem – tym z zagranicy brakuje duszy: „Ее заменяют высокие технологии и какая-то одна простенькая мысль типа «если будешь храбрый – победишь», не спорю, небесполезная для ребенка. Но она так бессердечна, выхолощена, в ней ничуть нет человечности!"[595]. Amerykańska animacja w znacznie większym stopniu ukierunkowana jest na komercję.

Radzieckie bajki animowane poddawane były surowej kontroli cenzorów[596], którzy badali także oddziaływanie produkcji na dziecko. Mimo, iż w epoce radzieckiej powstało wiele prymitywnych czy moralizatorskich bajek (np. potępiające amerykański kapitalizm *Czarne i białe* [*Черное и белое*, 1933], *Milioner* [*Миллионер*, 1963], *Strzelnica* [*Тир*, 1979])[597], to jednak zastrzeżenia cenzorów nie były zawsze nieuzasadnione. Oglądanie bajki często stanowiło dla dzieci pierwsze spotkanie ze sztuką, które powinno być bezpieczne dla ich psychiki. Choć niektórym bajkom radzieckim nieraz nie udało się uciec od natrętnego dydaktyzmu, okraszonego elementami obowiązującej ideologii, to uczyły one także tego, co dobre i piękne oraz posiadały głębokie motywy wychowawcze. Często powtarzane emisje filmów animowanych kształtowały w młodych odbiorcach nie tylko poczucie humoru, ale i wyobrażenia o dobru i złu, etyce i estetyce. Animacja odzwierciedla silne związki z systematami filozoficzno-estetycznymi, łącząc w sobie różne style i gatunki sztuki.

---

[593] „Mój ulubiony bohater – to kot Leopold, uważam, że chłopaki powinny żyć w przyjaźni". Zob. *Как снимали…*.

[594] Zob. *Ibidem*.

[595] „Zamieniają ją wysokie technologie i jakaś jedna prościutka myśl w stylu «jeśli będziesz odważny – zwyciężysz», nie przeczę, niebezużyteczna dla dziecka. Ale jest ona tak bezduszna, wyjałowiona, że nie ma w niej ani trochę człowieczeństwa". Zob. И. Уфимцев, *Мультипликация – лишь эпизод в моей жизни*, „Детская литература" 1998, № 2, s. 99.

[596] Bajka *Wrona z plasteliny* (*Пластилиновая ворона*, reż. Aleksandr Tarkowski) została zabroniona przez cenzurę jako produkcja „bezideowa". Została jednak pokazana szerokiej publiczności na własne ryzyko prowadzących program „Panorama kina" („Кинопанорама"); produkcja uzyskała później wiele nagród na różnych festiwalach i zyskała miano kultowej. Zob. А. Колонистова, *op. cit.*

[597] Zob. Е. Утров, *Советские мультики – сплошная пропаганда?*, [Internet:] http://www.utro.ua/ru/kultura/sovetskie_multiki_sploshnaya_propaganda__4a07d8ed6120e – 26 II 2012.

Jednocześnie, bajki wykazują silne korelacje z sytuacją społeczną, w warunkach której powstawały. Obecne są w nich bolączki dnia codziennego, przedstawione w zawoalowanej formie. Liczne anegdoty służą najczęściej jako środek do wyrażenia nieraz poważnej treści. Filmy animowane to dzieła wielowarstwowe, a ich siła przekazu uległa wzmocnieniu dzięki nierzadkim związkom z wybitnymi literackimi pierwowzorami. Możliwość przełożenia bajki literackiej na język obrazu pozwoliła na zapisanie się jej motywów w świadomości masowej publiczności.

Wiele popularnych do dziś filmów animowanych powstało w epoce zastoju, która była „złotym wiekiem” dla dziecięcej kultury filmowej. Ważną rolę w rozwoju kultury i wytworzeniu nowego typu społeczeństwa telewizyjnego odgrywał telewizor, stając się miernikiem stopnia dobrobytu rodziny i centrum życia prywatnego. Dobranocka pt. *Dobranoc, dzieci* (*Спокойной ночи, малыши*) stała się codziennym rytuałem – telewizor spełniał rolę opowiadacza bajki, w którą wprowadzały dzieci zwierzęce postacie prowadzących i komentatorów: Chriuszy i Stiepaszki. Dobranocka była na stałe wpisana w wieczorową porę, a przywiązanie do niej wzmacniał fakt, że jej odcinki były niedostępne na nośnikach wideo, a telewizja ich nie powtarzała. Postacie Chriuszy i Stiepaszki były pierwszymi i – jak podkreśla Jelena Prochorowa – przez długi czas jedynymi absolutnie współczesnymi bohaterami dla dzieci we współczesnym medium, jakie stanowiła telewizja. Ich aktualność przejawiała się w języku, ubiorze i sposobie bycia. Ponadto, były to postacie całkowicie oryginalne, niepowiązane z żadnym filmem animowanym, bajką czy opowiadaniem. O tym, jak głęboko dobranocka o 20:45 wpisana była w świadomość dorastającego pokolenia, świadczą protesty widzów, gdy próbowano zamienić ją na inną audycję. Psoty, zabawy, naiwne komentarze prowadzących wpisane w przestrzeń gry kontrastowały z programami telewizyjnymi dla dorosłych, charakteryzującymi się monotonią i – z odgórnie ustalonymi motywami wychowawczymi. Dzieciom, które przywiązały się do zabawnych bohaterów, potrzebne było dzieciństwo jako uniwersalna, a nie polityczna utopia[598].

Zdaniem psychologów, produkowane obecnie bajki animowane mogą wywierać destrukcyjny wpływ na psychikę dziecka: istnieje nie tylko zagrożenie polegające na zatrzymaniu rozwoju małego widza, ale również na zaszkodzeniu jego zdrowiu psychicznemu. Elementy bajek, które negatywnie oddziałują na dzieci, to: szybka

---

[598] Zob. Е. Прохорова, *Отход ко сну как прием, или чему нас учили Хрюша и Степашка*, [w:] *Веселые человечки...*, s. 410, 415-417.

zmiana kadrów, jaskrawość obrazu, częste błyski świetlne. Niestety, możliwości i ograniczenia dziecięcej percepcji nierzadko nie są brane pod uwagę przez producentów, skoncentrowanych jedynie na dobrych wynikach finansowych. Niepokoi ponadto coraz większa obecność przemocy w dziecięcych produkcjach. Odpowiedni poziom bajki jest ważny ze względu na możliwość przyswajania przez dziecięcego widza języka, zachowań, a także transmitowanego zestawu wartości i norm[599].

Nie można jednak zapominać, że – obok założonego w bajce systemu wartości – kontakt z filmem animowanym ma być dla dziecka także rozrywką, wprowadzać je w przestrzeń gry i zabawy oraz w przystępny sposób ukazywać komunikację wzorów kultury. Henry Jenkins w następujący sposób opisał cechy charakterystyczne dziecięcej recepcji obrazu telewizyjnego:

> Для детей смотрение телевизора – это тип игры. Этот процесс лишен подразумеваемых правил и условий, которые характерны для взрослого просмотра. Детское смотрение менее структурно и более интуитивно. Дети менее склонны следить за сюжетом или выносить из передачи или мультфильма моральный урок. В отличие от взрослых, которые при семейном просмотре детских передач обращают внимание ребенка на важные, с их точки зрения, моменты, просмотр для удовольствия основан на ощущениях, а не на причинно-следственных механизмах[600].

Wspomniani bohaterowie świata animacji do dziś przechodzą w kolejne sfery kultury, nierzadko wchodząc w związki z komercją i kulturą masową. Jednocześnie tworzą oni mitologię radzieckiego i (częściowo) postradzieckiego dzieciństwa. Bohaterowie bajek stali się integralną częścią dziecięcej kultury.

---

[599] Aktualność problemu sprawiła, że pojawiły się zalecenia dotyczące właściwego wyboru bajki dla przedszkolaków i uczniów najmłodszych klas: ruchy i mimika postaci powinny być różnorodne i dobrze rozrysowane; wątek powinien zawierać ważne i aktualne dla dzieciństwa obrazy i przeżycia; wydarzenia z dużym ładunkiem emocjonalnym powinny występować na zmianę ze spokojnymi; bajka nie powinna niszczyć podstawowej ufności do świata; uczucia bohaterów powinny mieć podwójny, sprzeczny charakter. Zob. *Наши дети смотрят неправильные мультфильмы*, [Internet:] http://news.mail.ru/society/4684472/ – 05 VIII 2011.

[600] „Dla dzieci oglądanie telewizji – to rodzaj gry. Ten proces pozbawiony jest domyślnych zasad i warunków, które charakterystyczne są dla dorosłego odbioru. Dziecięce oglądanie jest mniej strukturalne i bardziej intuicyjne. Dzieci są mniej skłonne śledzić akcję czy wynosić z audycji albo bajki lekcję moralną. W odróżnieniu od dorosłych, którzy podczas rodzinnego oglądania programów dla dzieci, zwracają uwagę dziecka na momenty ważne z ich punktu widzenia, oglądanie dla przyjemności zbudowane jest na odczuciach, a nie mechanizmach przyczynowo-skutkowych". Zob. H. Jenkins, *The Wow Climax: Tracing the Emotional Impact of Popular Culture*, New York 2007, s. 163. Podaję za: E. Прохорова, *op. cit.*, s. 413.

Podsumowując, można wyróżnić następujące tendencje ujmowania dzieciństwa, charakterystyczne dla omówionych powyżej animowanych wytworów kultury, będących podstawowymi i materialnymi przejawami tematu kulturowego:

- postrzeganie dzieciństwa jako okresu poszukiwania przyjaźni, zrozumienia, własnej tożsamości, eksploracji świata;

- traktowanie dzieciństwa jako uzewnętrznienia potrzeby przynależności do grupy;

- widzenie dzieciństwa jako okresu obaw i strachu przed brakiem akceptacji i odrzuceniem przez rówieśników;

- eksponowanie dzieciństwa jako okresu zaznaczania samodzielności, indywidualności, niezależności; okresu pierwszych konfliktów z rodzicami;

- prezentowanie dzieciństwa jako przestrzeni gry i zabawy; przekonanie o szczęśliwym zakończeniu nawet najtrudniejszych perypetii życiowych, triumfie dobra i sprawiedliwości.

*   *   *

W rzeczywistości radzieckiej ideologia komunistyczna zdominowała życie polityczne oraz instytucje społeczne, media, kulturę i edukację. Jak stwierdził Andrew Heywood, ideologia to najczęściej spójny, uporządkowany zbiór idei, stanowiący podstawę zorganizowanego działania politycznego, którego celem jest zachowanie, przekształcenie lub obalenie aktualnego systemu władzy. Ideologia konstruuje obraz świata istniejącego, prezentuje pożądaną wizję przyszłości, a także wyjaśnia sposoby dokonania zmian. W ten sposób spełnia funkcje krytyczno-wyjaśniające i projektujące, zapewniając społeczeństwu jednoczące je zestawy zachowań i wartości[601]. Ideologia stanowi moralne i intelektualne podłoże zbiorowego działania politycznego. W przypadku Związku Radzieckiego uzasadnione jest mówienie o totalnym wymiarze ideologii, ponieważ obejmowała ona obraz świata całego społeczeństwa radzieckiego[602] i kreowała homogeniczną kulturę.

Zideologizowane teksty kultury cechowały się wyraźnym waloryzowaniem i arbitralną kwalifikacją aksjologiczną prezentowanych zjawisk, co stanowi główny

[601] Zob. A. Heywood, *Ideologie polityczne*, tłum. M. Habura, Warszawa 2007, s. 18-25.
[602] Zob. K. Mannheim, *op. cit*., s. 90-91.

mechanizm nowomowy wynikający z realizacji funkcji perswazyjnej[603], który był charakterystyczny także dla radzieckiej kultury literackiej. Z kolei teksty pozbawione ideologii stanowiły realizację dziecięcych potrzeb estetycznych, poznawczych i ludycznych.

Powszechność politycznie zaangażowanej literatury stymulowała postawy szerokiej grupy społecznej, jaką stanowiły dzieci, skłaniając je do bezrefleksyjnego i uproszczonego odbioru rzeczywistości. Umacnianiu przekonania o słuszności zawartych w tych utworach tez służyła zasada dowodu społecznego[604]. Lektura z pozoru „niewinnych" utworów, przedstawiających otaczający najmłodszych odbiorców świat, ich zabawy, radości i troski, budowała zaufanie i sympatię do autora, które mogły po kilku latach zaowocować zainteresowaniem innego rodzaju tekstami, przeznaczonymi dla dzieci w średnim i starszym wieku szkolnym, opiewającymi partię, jej cele i przywódców. To im, jako niekwestionowanym autorytetom, należał się szacunek i posłuch. Poprzez te utwory przygotowywano dzieci do udziału w życiu polityczno-społecznym państwa. Owo zapewnienie sobie początkowego zaangażowania jest jedną z metod wywierania skutecznego wpływu na otoczenie[605]. Autorytet nadawcy oraz reprezentowana przez niego pewność siebie zwiększały prawdopodobieństwo akceptacji komunikatu.

Kultura literacka tego okresu pozyskiwała energię i motywacje, niezbędne do istnienia, rozwoju i upowszechnienia z państwowych instytucji oświatowych, wypowiedzi ideologów i specjalistów w tej dziedzinie, a także z dziedzictwa niektórych, wcześniejszych twórców, których utwory odpowiadały tematycznie celom stawianym przed radziecką literaturą dla dzieci. Przetwarzanie wspomnianej energii skutkowało produktem finalnym – tekstem literackim, który przekazywany był do otoczenia[606]. Utworom pozbawionym ideologicznych implikacji bądź występującym przeciwko obowiązującej linii ideologicznej starano się skutecznie utrudnić oddziaływanie na świadomość zbiorową, poprzez niedopuszczanie ich do sieci

---

[603] Zob. szerzej: M. Ostasz, *op. cit*., s. 86-99.

[604] Warto w tym miejscu przywołać pogląd A. Schopenhauera, który stwierdził: „(…) nie ma tak absurdalnego poglądu, którego by ludzie nie przyjęli jako własny, o ile tylko potrafi im się wmówić, że pogląd ten został przyjęty przez ogół". Zob. A. Schopenhauer, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, tłum. B. Ł. Konorscy, Warszawa 1986, s. 77.

[605] Zob. szerzej: R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi*, tłum. B. Wojciszke, Gdańsk 1999, s. 110, 152, 188 i 212.

[606] Szerzej na temat elementów układu kultury literackiej zob. K. Dmitruk, *Problemy publiczności literackiej w dawnej Polsce*, [w:] *Publiczność literacka i teatralna w dawnej Polsce*, red. H. Dziechcińska, Warszawa-Łódź 1985, s. 10-13.

komunikacyjnej . Twórczość pisarska została włączona w całokształt życia duchowego społeczeństwa radzieckiego, stając się barometrem stanu radzieckiej kultury. Związana była ze światopoglądem i różnego typu wyobrażeniami, funkcjonującymi w tym społeczeństwie. Ideologia w znaczącym stopniu wpłynęła na ukształtowanie kultury literackiej okresu radzieckiego[607].

Literatura miała prezentować typowe rysy tego, co nowe w życiu narodu radzieckiego. Powołaniem literatury dla dzieci było służenie narodowi, wychowywanie nowych pokoleń budowniczych komunizmu, walczących o nowe, lepsze życie. Wiera Smirnowa podkreśliła także, że w przestrzeni radzieckiej ta dziedzina literatury jest równoprawna ze wszystkimi innymi. Jednocześnie, badaczka surowej krytyce poddała twórczość autorów dla dzieci tworzących po rewolucji 1905 roku. Zarzucała im odejście od realizmu i postępowej tradycji dziecięcej kultury literackiej z II połowy XIX wieku. Lata przedrewolucyjne stanowiły, w przekonaniu radzieckich krytyków, okres upadku tej dziedziny literatury, ponieważ powstające wówczas utwory były – jak to określono – pseudopatriotyczne, pseudoludowe i sentymentalne[608]. Taka jednoznacznie negatywna ocena m.in. nastrojowych wierszy nawiązujących czasami do motywów religijnych, skupionych na pięknie otaczającego świata, a przede wszystkim nie operujących pojęciami nierówności społecznej, walki klasowej, internacjonalizmu zdeterminowana była swoistą dla nowego systemu ideologiczną wizją świata.

Stworzone w twórczości dla dzieci sytuacje komunikacyjne, wbudowane w strukturę dzieł, miały wieloraki charakter i stanowiły część obowiązującego modelu komunikacji kultury rosyjskiej danego okresu. Przemycały do niego także zamierzenia twórców, nie zawsze pozostające w zgodzie z oficjalną linią socjalizowania dzieci poprzez sztukę. Mechanizmy komunikacji literackiej i filmowej odzwierciedlały tendencje zachodzące w powszechnej kulturze rosyjskiej. Literatura częściej i dobitniej gloryfikowała system władzy, wspierając jego cele wychowawcze.

Bohaterowie literaccy i filmowi budowali specyficzny kontakt dziecka z otaczającą je rzeczywistością, kształtowali postawę odbiorcy. Dzieci, odbiorcy dzieł literackich i filmowych, przyjmowały przedstawiony w nich świat wielorako:

- jako obraz świata realnego,

- jako wzór do naśladowania,

[607] Kultura literacka to „zespół przeświadczeń dotyczących literatury, jej istoty, wyznaczników i podziałów, charakterystyczny dla danej grupy społecznej, epoki lub – w ujęciu najszerszym – kręgu kulturalnego". Zob. hasło: *Kultura literacka*, [w:] M. Głowiński [et al.], *op. cit.*, s. 245.

[608] Zob. В. Смирнова, *С. Я. Маршак. Критико-биографический очерк*, Москва 1954, s. 6-12.

- jako obraz z ukrytym „drugim dnem”,

- jako przekaz osobowości autora,

- jako wartość autonomiczną – lektura koncentruje się wówczas na samym dziele i może mieć charakter zabawowy[609].

Z omówionych tekstów kultury powstałych w Srebrnym Wieku wyłania się idealny model osobowości podstawowej dziecięcego odbiorcy, którego charakteryzuje:

- ciekawość świata,

- głęboka religijność,

- szacunek względem przyrody,

- marzycielstwo i chęć przeżycia przygód w egzotycznej scenerii (utwory L. Czarskiej),

- skoncentrowanie się na wewnętrznym świecie przeżyć,

- zestaw uniwersalnych wartości moralnych.

Z kolei przy epoce radzieckiej, w ramach której rozwijały się zróżnicowane nurty twórczości dla dzieci, nie można mówić o jednolitej, spójnej osobowości podstawowej. Konieczne jest wydzielenie dwóch modeli osobowości podstawowej małego odbiorcy, kształtowanych przez teksty zideologizowane i oparte na wartościach uniwersalnych. Należy przy tym pamiętać, że modele te nie były ściśle odizolowane i często zachodziły na siebie – utwór o wymowie ideologicznej mógł bowiem zawierać także szereg powszechnie aprobowanych wartości uniwersalnych, norm moralnych i zasad etyki. Na cechy osobowości odbiorcy pierwszego typu składały się:

- poczucie jedności z kolektywem i odrzucenie indywidualności,

- szacunek do pracy jako nadrzędnej wartości człowieka radzieckiego,

- romantyczne postrzeganie pracy i świata techniki,

- przekonanie, że kolektywny wysiłek może przeobrażać świat,

- uwielbienie radzieckich przywódców,

- pielęgnowanie uczuć internacjonalistycznych,

- gotowość do przyszłej wojny i obrony ojczyzny,

- czujność przed wrogiem,

- potępienie świata kapitalistycznego.

System aksjologii kształtowanej na tekstach pozbawionych ideologicznych implikacji obejmuje:

---

[609] Zob. A. Baluch, *Dziecko*…, s. 69.

- ciekawość wobec świata i wszelkich jego przejawów,
- aktywne studiowanie przyrody,
- zainteresowanie postępem technologicznym,
- skoncentrowanie się na własnych przeżyciach,
- skoncentrowanie się na zabawie,
- chęć przygód i bohaterskich czynów,
- szacunek względem starszych i rówieśników,
- poszanowanie zwierząt,
- zestaw innych uniwersalnych wartości moralnych.

Cechy te obecne są także w kreowanym przez współczesne utwory modelu osobowości podstawowej, w kontekście którego wspomnieć należy o wzrastającym znaczeniu rodziny oraz religii w życiu młodego człowieka, jak również o wpajaniu mu społecznej odpowiedzialności i wartości samodzielnego myślenia.

Teksty kultury skierowane do dziecięcego odbiorcy stanowią dziś nie tylko źródło informacji o stosunku twórców wobec najmłodszej publiczności literacko-filmowej, o przekazywanych jej ideałach wychowawczych i kreowanej wizji świata. Są także źródłem informacji o epokach, w których powstawały, przybliżając współczesnemu odbiorcy ówczesne stosunki polityczno-społeczne i szeroko rozumianą kulturę rosyjską.

Zakończenie

1. Znaczenie badań. Temat dzieciństwa jako klucz do interpretacji kultury rosyjskiej XX wieku

Zadaniem niniejszej rozprawy było przeprowadzenie analizy tekstów kultury, dotyczących kręgu kultury dzieciństwa, w celu udowodnienia hipotezy, iż dzieciństwo stanowiło jeden z rosyjskich tematów kulturowych w XX wieku oraz że poprzez analizę przejawów omawianego tematu możliwe jest odczytanie zmian dokonujących się w dwudziestowiecznej kulturze rosyjskiej. Przyjęte we wstępie założenie, iż dzieciństwo nie jest fenomenem uniwersalnym, ale produktem kultury, z której wyrasta, określiło charakter badań, ściśle powiązany z ewolucją procesu historycznego i przemianami polityczno-społecznymi zachodzącymi w płaszczyźnie ogólnej kultury rosyjskiej, w których dziecko występowało jako zmienna analizy społecznej. Analiza różnorodnych wytworów kultury: tekstów literackich, paraliterackich, publicystycznych, propagandowych, dokumentów, materiałów filmowych pozwoliła na ukazanie ewolucji kultury dzieciństwa oraz ewolucji stosunku kultury dorosłych względem kultury dzieci. Wskazywane były tendencje do kontynuacji danego podejścia do dzieci, obecne w następujących po sobie okresach historycznych, jak również zjawiska całkowitego odrzucenia dorobku poprzedników i wytworzenia własnego, niezależnego systemu, opartego na innym światopoglądzie i odmiennym porządku aksjologicznym. Stosunek dorosłych do kategorii dzieciństwa zmieniał się na przestrzeni wieków – podobnie było także w XX wieku, a szczególną specyfikę tych zmian zaobserwować można było w kulturze rosyjskiej ubiegłego stulecia.

Kolejne rozdziały rozprawy ukazywały mnogość i różnorodność przejawów dzieciństwa w kulturze rosyjskiej, ewoluujący charakter relacji dorośli-dzieci, wzmacniającą się, choć implikowaną często wykluczającymi się przyczynami, rolę kultury dzieciństwa wewnątrz kultury rosyjskiej.

Spojrzenie na dzieciństwo przez pryzmat koncepcji pedagogicznych dowiodło, jak istotna dla twórców systemów pedagogiczno-wychowawczych była kategoria dzieciństwa. Oddziaływanie zachodnich koncepcji pedagogicznych przejawiło się wykształceniem nurtu swobodnego wychowania, którego zwolennicy opowiadali się za zredukowaniem oddziaływania wychowawcy, uzasadnianym spontaniczną formą

procesu rozwoju dziecka. Przewrót październikowy i powstanie nowego systemu znamionowało dążenie do stworzenia teorii pedagogicznych zrywających z dotychczas obowiązującymi. Zachętą dla pedagogów wspierających nowy system był sformułowany przez władze bolszewickie nadrzędny cel praktyk inżynierii społecznej – wychowanie „nowego człowieka radzieckiego”. Dziecko zostało zatem uznane za przedmiot oddziaływań pedagogicznych, obiekt bezwolny, posłuszny i plastyczny. Znacząco wzrosła rola wychowawcy, który miał pełnić funkcję przewodnika dziecka, bacznie monitorującego jego postępy. W podejściu tym traciła znaczenie podmiotowość dziecka jako osoby na rzecz wymiaru praktycznego: wczesnego zaszczepienia dzieciom nawyków pracy rozumianej jako nadrzędna kategoria w kulturze radzieckiej (w propagandowym przekazie pracę traktowano jako obowiązek i sprawę honoru obywatela radzieckiego). To dzięki niej młode pokolenie miało wyrosnąć na pożytecznych obywateli socjalistycznej ojczyzny. Wychowaniu „nowego człowieka” wyznającego prymat pracy (koncepcje Łunaczarskiego, Błońskiego, Krupskiej, Makarenki) zostały podporządkowane wszystkie inne aspekty wychowania, łącznie z wychowaniem moralnym i estetycznym. Choć wymienione koncepcje różniły się postulowanym stopniem zaangażowania dzieci w pracę, to ich podstawy ideologiczne były wspólne i opierały się na podobnych metodach socjalizacyjno-wychowawczych. Transmisja kultury prowadząca do wykształcenia pożądanego typu osobowości w coraz większym stopniu dokonywała się w środowisku pozarodzinnym. Mimo iż propozycje głoszące nieuchronny upadek instytucji rodziny jako środowiska niepotrzebnego, a nawet szkodliwego dla właściwego procesu wychowania (Aleksandra Kołłontaj) nie sprawdziły się, to za charakterystyczną cechę radzieckiej socjalizacji uznać należy zdecydowany wzrost znaczenia społecznych form wychowania kosztem oddziaływania międzypokoleniowego. To szkoła i instytucje wychowania pozaszkolnego miały organizować dzieciom życie: pełnić funkcje dydaktyczne, wychowawcze i zapewniać im rozrywkę. Radzieckie koncepcje pedagogiczne miały na celu proces homogenizacji wychowanków, którzy od pierwszego okresu życia powinni wrastać w krąg wartości kolektywnych. Niewątpliwie podkreślić należy zasługi władz radzieckich na polu upowszechnienia oświaty i dostępności instytucji wychowania przedszkolnego. Z drugiej jednak strony, nie można zapominać, iż dostępność żłobków i przedszkoli miała zachęcać rodziców do powrotu do pracy i zostawiania w placówkach dzieci, które, szczególnie w okresie stalinowskim, poddawane były procesowi indoktrynacji i wychowaniu politycznemu od najmłodszych lat. Próby przeciwstawienia się tym

tendencjom, podejmowane przez Wasilija Suchomlińskiego, głoszącego konieczność podmiotowego traktowania dziecka, budzenia w nim człowieczeństwa i wychowywania przez dobroć, jak również podkreślającego znaczenie pedagogiki rodzicielskiej nie spotkały się z entuzjastycznym przyjęciem w radzieckiej przestrzeni wychowawczej. Koncepcja Suchomlińskiego oparta była bowiem na innych założeniach – podmiotowości i antropologicznym podejściu do dziecka i dlatego nie mogła spełnić celów wyznaczonych przez oficjalny radziecki system pedagogiczny.

Liczne, nieraz częściowo wykluczające się propozycje pedagogiczne dowiodły, że kategoria dzieciństwa znalazła się w centrum zainteresowania zarówno pedagogów, teoretyków wychowania, twórców, jak i dygnitarzy partyjnych, przekazujących w przemówieniach wskazówki dotyczące właściwego ukierunkowania procesu wychowania „nowych ludzi". Pedagogika rozwijająca się na emigracji była wolna od implikacji ideologicznych, co pozwoliło na zupełnie inne określenie wektora rozwoju dziecka. Oddziaływanie pedagogiczne miało być skierowane na rozwój osobowości oraz rozwój duchowy. W środowisku emigracyjnym potężnym wsparciem dla pedagogiki była religia, przy pomocy której miało się dokonać duchowe odrodzenie wyrwanych ze swojego dotychczasowego środowiska małych emigrantów. Powyższe uwagi przekonują, że koncepcje pedagogiczne stanowiły pochodną doświadczenia historyczno-społecznego państwa rosyjskiego w danym okresie i odzwierciedlenie obowiązujących warunków polityczno-społecznych. Współczesna pedagogika rosyjska nawiązuje do uznanych w pedagogice emigracyjnej wzorców rozwoju osobowości dziecka, ciągle jednak poszukując dla siebie właściwej drogi. Warto zaznaczyć, że w rezultacie upadku systemu komunistycznego i lansowanego przez niego wzorca „nowego człowieka", kształtowanego przez pracę, zdezaktualizowały się systemy pedagogiczne Łunaczarskiego, Krupskiej czy Błońskiego. Procesowi temu uległo także wiele technik wychowawczych Makarenki (np. sposoby wymierzania kary czy elementy uwojskowienia), jednak w Federacji Rosyjskiej jego spuścizna pedagogiczna w dalszym ciągu wykorzystywana jest w pracy z nieletnimi przestępcami[1]. Ciągle aktualna pozostała większość systemu pedagogicznego Suchomlińskiego, propagującego wychowanie skoncentrowane na rozwoju osobowości i łączące

[1] Zob. Н. И. Долгих, *Использование педагогического наследия А. С. Макаренко в процессе воспитания несовершеннолетних осужденных в общеобразовательной школе Мариинской воспитательной колонии*, [Internet:] http://festival.1september.ru/articles/420005/ – 18 II 2012.

w organiczną całość aspekty wychowania moralnego, obywatelskiego, umysłowego, estetycznego, fizycznego oraz wychowania przez pracę[2].

Kolejnym odzwierciedleniem problemów i wartości istotnych dla kultury rosyjskiej była dziecięca pamięć. Zachowała ona tragiczne obrazy z okresu rewolucji i wojen, ukazując zniszczenie świata beztroskiego dzieciństwa przez świat dorosłych (np. zbiór *Dzieci emigracji*). Przełomowe dla rosyjskiej państwowości wydarzenia zewnętrzne doprowadziły do tego, że dzieciństwo straciło swój pozytywny wymiar. Inną formą dziecięcej pamięci było podporządkowanie przez dorosłych autorów recepcji okresu dzieciństwa obowiązującej w radzieckiej literaturze tendencji do deprecjacji poprzedniego systemu. Przejawiało się to w odpowiedniej selekcji przywoływanych wspomnień z dzieciństwa, które miały na celu ukazanie kontrastu pomiędzy dzieciństwem przedrewolucyjnym (które, jak przekonywano, często było nieszczęśliwe i naznaczone niesprawiedliwością społeczną przejawiającą się w uzależnieniu dostępu do dóbr kultury od przynależności klasowej) a szczęśliwym dzieciństwem okresu radzieckiego. Taka postawa charakteryzowała m.in. Gorkiego, Czukowskiego i Marszaka. Forma wspomnień została również wybrana do przedstawienia przedrewolucyjnego raju dzieciństwa, kojarzonego z bezpiecznym domem rodzinnym i okresem nieświadomości, w który wpisana była radość, zabawa i dziecięce przygody. Ów raj został bezpowrotnie utracony, podobnie jak epoka, w której był on realizowany. Wspomnienia i utwory autobiograficzne stanowią także odzwierciedlenie życia społecznego w okresach, na które przypadło dzieciństwo ich autorów. Przedstawiają tym samym zachowane w pamięci wiadomości dotyczące różnorakich przejawów szeroko pojmowanej rosyjskiej kultury: relacji pomiędzy rówieśnikami, pomiędzy dorosłymi a dziećmi, życia szkolnego i podwórkowego, dziecięcych zainteresowań, fascynacji i problemów, wpływu aktualnej sytuacji polityczno-społecznej na subkulturę dzieciństwa. Tym samym stanowią cenne, oryginalne, choć często naznaczone zbytnim subiektywizmem źródło informacji o minionych czasach.

Szczególnie wyraźnie oddziaływanie kultury dorosłych na kulturę dzieci zauważalne było w okresie radzieckim. Przyniósł on burzliwe dyskusje ideologiczne na

[2] Zob. np. A. M. Аллагулов, *Система нравственного воспитания старшеклассника в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского*, [Internet:] http://www.dissercat.com/content/sistema-nravstvennogo-vospitaniya-starsheklassnika-v-pedagogicheskom-nasledii-va-sukhomlinsk – 18 II 2012; *Уральская Ассоциация им. В. А. Сухомлинского*, [Internet:] http://urorao.rsvpu.ru/site.php?o=shp&p=237 – 18 II 2012.

temat dziecka, co doprowadziło do stopniowego zawłaszczania dzieciństwa i utraty przez nie podmiotowego charakteru. Władze radzieckie wykorzystywały wpisaną w naturę dziecka ufność, niewiedzę i naiwność w celu zamierzonego kształtowania charakteru małego obywatela. Zdecydowane potępienie przedrewolucyjnych pozaszkolnych form socjalizujących środowisko dziecięce (skauci) nie przeszkodziło partyjnym ideologom w korzystaniu z wprowadzonych przez poprzedni system elementów wychowawczych w celu realizacji własnych, odmiennych zamiarów. Dziecięce organizacje: oktiabriata i pionierzy, a także ruch timurowski stanowią najpełniejszy wyraz obowiązującej w społeczeństwie socjalistycznym zasady kolektywizmu i prymatu grupy nad jednostką, zestrojonej z wyjątkowym postrzeganiem wartości pracy. Grupa dawała nie tylko możliwość bezpośredniej interakcji z wieloma członkami-rówieśnikami, ale również zapewniała kontrolę i nadzór z ich strony. Te zasady tak mocno zapadły w świadomość społeczną, że również dziś w Federacji Rosyjskiej rozwijają się organizacje wyraźnie nawiązujące do radzieckich, zideologizowanych poprzedniczek. Wspomniane środowiska socjalizacyjne stanowiły także przeciwwagę dla wpływu wywieranego na dziecko przez środowisko rodzinne, prowadząc w ten sposób do zaburzenia komunikacji międzypokoleniowej. Behawioralna płaszczyzna kultury dziecięcej była modelowana poprzez nasycone propagandowymi treściami piosenki, wiersze i różnorodne utwory literackie, które towarzyszyły wszystkim aspektom działalności wspomnianych organizacji. Radziecka przestrzeń dzieciństwa nie była także wolna od bezpośredniego wpływu wydarzeń politycznych: dzieci zostały zaangażowane w walkę z „wrogami ludu”, których same miały demaskować, nierzadko przyczyniając się tym samym do rozpadu więzów rodzinnych. Staranna selekcja wiadomości przenikających do propagandy wewnętrznej i zewnętrznej kreowała mit szczęśliwego radzieckiego dzieciństwa, którego owocem miało być ukształtowanie „nowego człowieka radzieckiego”. Zideologizowane przekazy docierały do świadomości dziecięcej, aktywizując ich wyobraźnię wokół pożądanych idei, a jednocześnie deformując prawdziwy obraz radzieckiej rzeczywistości.

Kolejną odsłonę wpływu dwudziestowiecznej rosyjskiej kultury dorosłych na kulturę dzieci stanowiło zjawisko straconego dzieciństwa, przedstawione w rozdziale IV. Przełomowe wydarzenia zewnętrzne – rewolucje i wojny – negatywnie wpłynęły na realizację powszechnie obowiązującego przekonania o dzieciństwie jako szczęśliwym i beztroskim okresie życia. Udział dorosłych w konfliktach pociągał za sobą

bezpośrednie lub pośrednie formy angażowania w nie dzieci, co uwarunkowane było koniecznością historyczną lub determinacją samych dzieci, chcących aktywnie uczestniczyć w doniosłych dla kraju wydarzeniach. XX wiek przyniósł więc zjawisko dzieci-żołnierzy, obdarzając najmłodszych obywateli funkcjami i zadaniami, które dotychczas były sprzeczne z ich statusem dziecka. O ile jednak I wojna światowa w świadomości dziecka postrzegana była w kategoriach patriotycznej walki z wrogiem, podbudowanej charakterystyczną dla dziecka ciekawością, o tyle kolejne konflikty zbrojne przyniosły zmasowany, szeroko zakrojony i starannie przemyślany atak na dziecięcą świadomość połączony z przekazywaniem treści propagandowych i odgórnym formowaniem wyobrażeń na temat wspomnianych wydarzeń.

Inny wymiar straconego dzieciństwa związany jest z przestrzenią łagru, więzienia i domu dziecka. Analiza tego aspektu ukazuje wymuszony przez okoliczności zewnętrzne (kolektywizacja, Wielki Terror) proces niszczenia podstawowego środowiska socjalizacyjnego – domu, zrywanie więzi rodzinnych, często bez możliwości ich późniejszego odbudowania. Sytuacje, w których nie powinni znajdować się najmłodsi, były powszechnie wykorzystywane w celach propagandowych – by przekonywać społeczeństwo o trosce, jaką otaczane są, w rzeczywistości wykluczone ze społeczności, dzieci. Negatywne doświadczenia będące udziałem dzieci w pierwszym okresie życia nierzadko wpływały na ich możliwości adaptacyjne w życiu dorosłym. Brak pozytywnych wzorów rodzicielstwa i partnerstwa w dzieciństwie przekładał się na nieumiejętność wykształcenia trwałych relacji w życiu dorosłym. Traumy emocjonalno-psychiczne były przekazywane kolejnym pokoleniom, ujawniając się w postaci rozbitych rodzin. Przedstawiony we wspomnianym rozdziale obraz straconego dzieciństwa wskazuje, że XX wiek, mimo iż proklamowany stuleciem dziecka, przyniósł także wielowymiarowe cierpienia dzieci, które pozbawione zostały swoich podstawowych praw. Rozpowszechnione wyobrażenia o dzieciństwie jako radosnym okresie życia często nie znajdowały potwierdzenia w rzeczywistości. Choć taki stan był charakterystyczny także dla innych społeczeństw, przeżywających różne sytuacje graniczne, to właśnie w przestrzeni kultury rosyjskiej zostały one szczególnie wyraźnie zarysowane ze względu na ich wieloaspektowość i wielką skalę problemu. Podejmowane przez władze propagandowe działania zmierzające do ukrycia problemów dzieci dorastających w środowisku wojny, łagru i domu dziecka wskazują na zaniepokojenie wywołane naruszeniem mitu o szczęśliwym radzieckim dzieciństwie i dążenia do zniwelowania oddziaływania tych kontrtematów na świadomość zbiorową.

Negatywny wymiar starań świata dorosłych o zapewnienie odpowiednich warunków życia najmłodszemu pokoleniu przedstawia pierwsza część rozdziału piątego. Ukazuje ona rezultat braku zaradności władz i środowiska rodzinnego wokół nasilającego się kilkukrotnie na przestrzeni ubiegłego wieku zjawiska bezdomnych dzieci. Co ważne, eskalacja tego zjawiska była pochodną szeregu zaniedbań, a także oddziaływania drastycznych wydarzeń zewnętrznych (rewolucja, głód, wojny, Wielki Terror). Podejmowane przez władze próby poradzenia sobie z wypchniętymi za margines społeczeństwa dziećmi odzwierciedlają tendencje działań władz względem środowiska, które mogło być przez nie wykorzystane w celach propagandowych. Rozpad Związku Radzieckiego, obok nasilenia kolejnej fali *bezprizornych* dzieci, przyniósł także olbrzymie zmiany w przestrzeni dziecięcej, wynikające z otwarcia się rosyjskiej kultury na wieloaspektowe oddziaływanie kultury Zachodu. Globalizacja, westernizacja i makdonaldyzacja kultury rosyjskiej wpływa również na subkulturę dzieciństwa: przedwczesne wkraczanie w krąg kultury dorosłych powoduje skracanie dzieciństwa, przedwczesne dojrzewanie młodego człowieka, którego charakter i światopogląd może ulec wypaczeniu ze względu na brak przygotowania do odbioru wszystkich treści, właściwych kulturze dorosłych. Zmiany we współczesnej kulturze wpłynęły nie tylko na obraz dzieciństwa, ale także na charakter relacji międzypokoleniowych. Inne jest też oddziaływanie kultury na dziecko: nastąpiło przesunięcie zespołowych, kolektywistycznych kontaktów społecznych i kulturowych na rzecz indywidualnych, prywatnych doświadczeń, których miejscem jest zacisze domowe, najczęściej z udziałem nowych mediów: telewizji i Internetu[3]. Efektem tych procesów jest skomercjalizowanie przestrzeni kultury dziecięcej oraz zanikanie dzieciństwa w perspektywie kulturowej.

Do odczytania dynamiki rozwoju rosyjskiej kultury niezwykle przydatna jest przedstawiona w rozdziale szóstym analiza wieloprofilowej twórczości dla dzieci. Poprzez skierowane do publiczności dziecięcej utwory literackie i filmowe nie tylko kształtowano ich wrażliwość moralną, estetyczną, ale także formowano postawy, charaktery, zapatrywania światopoglądowe, a nawet sympatie polityczne. Teksty literackie odzwierciedlające wydarzenia prawdziwe lub wyimaginowane, odwołujące się do wybujałej fantazji odbiorców w okresie przedrewolucyjnym, zostały po 1917

[3] Zob. J. Izdebska, *Nowe oblicza kultury dziecięcej*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 166.

roku zastąpione przez utwory, których wymowa ideowa była zaznaczona znacznie wyraźniej. Nastąpiła zasadnicza zmiana transmitowanego systemu wartości oraz zestawu jakości estetycznych. O wielkiej wadze, jaką przywiązywano do twórczości dla dzieci w okresie radzieckim, świadczyć mogą liczne dyskusje, debaty podejmowane na ten temat, prowadzone przez czołowych działaczy życia literackiego, oświaty i pedagogiki.

Literatura dla dzieci stanowiła odzwierciedlenie obowiązujących w danym okresie wymagań dotyczących całej dziedziny literatury, wynikających z aktualnego wektora rozwoju państwa. W utworach dla najmłodszych pojawiały się więc idee internacjonalistyczne, podkreślające naczelną wartość pracy, dominację kolektywizmu nad indywidualnością, głoszące gotowość obrony ojczyzny, potępiające świat kapitalistyczny, „wrogów ludu", będące formą kultu wodza, itd. Zamierzenie, iż powieści, bajki, wiesze dla dzieci oraz inne gatunki literackie mają prawdziwie odzwierciedlać socjalistyczną rzeczywistość, ukazywać jej prymat nad przepełnioną nierównością i niesprawiedliwością społeczną literaturą poprzedniego okresu, było ochoczo realizowane przez szereg, często wybitnych, artystów pióra. Należy podkreślić, iż jednocześnie rozwijał się równorzędny nurt, w którym tworzyli pisarze opowiadający się za autonomią tej dziedziny literatury i koniecznością skoncentrowania wysiłków twórczych na transmisji uniwersalnych wartości. Zdarzało się jednak, że tworzący w jego ramach pisarze byli szykanowani (Czukowski) ze względu na niezgodność ich utworów z wytyczoną linią ideologiczną, co przejawiało się wycofywaniem nieprawomyślnych utworów z bibliotek lub zakazem ich wydawania. Większą swobodą cieszyli się twórcy filmów animowanych. Ta dziedzina twórczości pozostawiła po sobie wiele wybitnych dzieł animacji, które stanowią nie tylko przykład mistrzostwa filmowego, ale również – podobnie jak literatura – odzwierciedlenie stosunków społecznych, często ukazanych w zawoalowanej formie, które były charakterystyczne dla okresu, w którym powstawały. W literacką formę zostały zamknięte wszystkie istotne wydarzenia i zjawiska, w które zaangażowane były dzieci, m.in.: rewolucja, wojna domowa, okresy głodu, Wielka Wojna Ojczyźniana, industrializacja, Wielki Terror, zjawisko „wrogów ludu", ruch pionierski, problemy *bezprizornych*. Rozpad ZSRR i skomercjalizowanie twórczości dla dzieci skutkowało uzależnieniem tematyki i formy utworów od zasad rynku. Ciągle jednak literatura dla dzieci stanowi zwierciadło obecnych w społeczeństwie rosyjskim problemów, bolączek i tendencji.

Spojrzenie na rosyjską kulturę przez pryzmat tematu dzieciństwa potwierdza jej obraz zawarty w opracowaniach historycznych i publicystycznych. Podjęte rozważania o dzieciństwie jako rosyjskim temacie kulturowym wykazały, że rosyjska kultura przełomu wieków cechowała się różnorodnością artystyczną i wielością ujęć rzeczywistości. Po 1917 roku nastąpił kolejny etap jej rozwoju, który przebiegał dwubiegunowo: w kraju i na emigracji. Temat dzieciństwa pojawiający się w środowisku emigracyjnym ukazał nostalgię za utraconą ojczyzną oraz trudności socjalizacyjne i adaptacyjne w obcej kulturowo przestrzeni. Należy podkreślić niejednolitość radzieckiego środowiska twórców kultury: obok pedagogów i pisarzy, których twórczość była zgodna z komunistyczną linią ideologiczną, tworzyli inni, oddający pierwszeństwo wartościom uniwersalnym, wolnym od narzucanej przez władze ideologicznej podbudowy. Przez pryzmat tematu dzieciństwa dostrzec można również walkę prowadzoną na froncie ideologicznym z tymi, których działalność czy twórczość nie odpowiadała radzieckim kanonom. Dziecięcy aspekt kultury rosyjskiej ukazuje także mitotwórczą rolę rewolucji i wojny oraz ewolucję procesu kształtowania człowieka radzieckiego, jak również historię wykluczenia ze społeczeństwa osób nieprawomyślnych. Zastosowanie spojrzenia przez pryzmat kategorii dzieciństwa na najnowszą kulturę rosyjską odsłania wzmagające się procesy globalizacyjne w jej ramach oraz postępującą dominację kultury masowej.

2. Konkluzja. Ocena funkcjonalności zastosowanych metod badawczych

Obserwacja zmian zachodzących w przestrzeni kultury dziecięcej pozwala na odczytanie zmieniających się tendencji w rzeczywistości dorosłych. Głoszone w latach dwudziestych internacjonalistyczne idee znalazły odzwierciedlenie w edukowaniu dzieci, w działaniach podejmowanych przez organizację pionierską. Po 1932 roku, gdy marzenia o światowej rewolucji upadły i zrodziła się potrzeba bliższego zapoznania się z odrzucanymi dotąd osiągnięciami epoki carskiej, w szkolnych programach więcej uwagi zaczęto poświęcać historii. Podczas wojny akcent położono na wychowaniu patriotycznym; wraz z odwilżą częściowo wróciło zainteresowanie

internacjonalizmem[4]. Zmiany społeczne, jakie nastąpiły po rozpadzie ZSRR, również wpłynęły na stosunek do dzieciństwa. Zaczęły wówczas oddziaływać na nie nowoczesne technologie, nierzadko negatywnie wpływające na bezpośrednie relacje międzyludzkie.

Przeprowadzone analizy dowiodły, że przywołane we wstępie rozumienie dzieciństwa jako okresu przepełnionego radością, beztroską i śmiechem często nie znajdowało odzwierciedlenia w rzeczywistości. Kultura rosyjska XX wieku wykreowała wiele znaczeń kategorii dzieciństwa. Oznacza to, że omawiany temat zajmował ważne miejsce w ramach rosyjskiej kultury ubiegłego wieku. Należy ponadto zaznaczyć, że wchodził on w korelacje z innymi ważnymi dla rosyjskiej kultury tematami, m.in. tematem pracy, tematem kolektywizmu, tematem obrony ojczyzny, tematem wolności, tematem relacji między jednostką a zbiorowością. Na kulturę dzieciństwa wpływały zmieniające się systemy wartości, kształtujące rozumienie dobra i zła oraz systemy norm dostarczające oczekiwań wobec zachowań członków dziecięcej subkultury. Przed dziećmi postawiono nowe role: w obliczu przełomowych wydarzeń, w które obfitowało ubiegłe stulecie, musiały one szybciej dorosnąć, nierzadko przejmując obowiązki rodziców. Tysiące przedstawicieli najmłodszego pokolenia uczestniczyło w działaniach zbrojnych, kreując zjawisko dzieci-żołnierzy. Najmłodsi byli także pociągani do odpowiedzialności karnej za często niezawinione przestępstwa, co prowadziło do degradacji dzieciństwa. W kulturze radzieckiej szeroko rozpowszechniona była również idea angażowania dzieci w pracę od najmłodszych lat, co ograniczało postrzeganie dzieciństwa jako okresu spontanicznej zabawy, czyniąc z niego okres zamierzonego oddziaływania pedagogicznego.

Podsumowując zawarte w rozprawie rozważania na temat dzieciństwa jako rosyjskiego tematu kulturowego, można wyróżnić następujące jego przejawy:

- podstawowe, materialne:

- szeroko rozumiana twórczość dla dzieci: wiersze, piosenki, bajki, powieści i inne gatunki literackie, bajki animowane, filmy fabularne, dokumentalne i edukacyjne;
- rozprawy naukowe i paranaukowe dotyczące literatury dla najmłodszych;
- literatura faktu;

[4] Zob. C. Kelly, *„Маленькие граждане большой страны”: интернационализм, дети и советская пропаганда*, пер. Я Токаревой, „НЛО” 2003, № 60, [Internet:] http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/kelli.htm – 04 VIII 2008.

- monografie naukowe, badania, artykuły, broszury, rozporządzenia dotyczące różnych aspektów dzieciństwa;
- komisje, komisariaty ludowe zajmujące się problematyką dziecięcą;
- zjazdy, narady, konferencje, dyskusje na tematy powiązane z kulturą dzieciństwa;
- literatura pedagogiczna;
- utwory autobiograficzne o dzieciństwie;
- wspomnienia dzieciństwa;
- placówki dla dzieci: przedszkola, szkoły, domy i pałace pionierów, obozy pionierskie, domy dziecka, przytułki, internaty, komuny pracy, kolonie zamiejskie, dziecięce miasteczka, izby rozdzielcze, a także dziecięce oddziały więzień i łagrów;
- atrybuty członków organizacji dziecięcych: odznaki, krawaty, stroje, flagi.

- podstawowe, niematerialne:

- głoszone idee i poglądy ideologów, polityków, prawników, pracowników socjalnych, literatów;
- koncepcje pedagogiczne.

- podstawowe, sformalizowane:

- zestaw zasad i wymagań dotyczących uczestnictwa dzieci w ruchu skautowskim, pionierskim, timurowskim i w organizacji oktiabriat, regulujących kwestie strojów, norm postępowania, regulaminu, odezwy, roty przysięgi członkowskiej;
- sposób organizacji obozów pionierskich;
- zestaw wymagań dotyczących traktowania dzieci „wrogów ludu” w domach dziecka i w łagrach;
- działania władz zmierzające do zlikwidowania problemu „dzieci ulicy”;
- nakaz chronienia dzieci przed szkodliwymi i negatywnymi treściami.

- podstawowe, niesformalizowane:

- zakaz podważania mitu o szczęśliwym radzieckim dzieciństwie;
- działania podejmowane przez organizacje pozarządowe i wolontariuszy ukierunkowanie na pomoc dziecięcym i młodzieżowym środowiskom dewiacyjnym.

- symboliczne, niesformalizowane, niematerialne:

- wizja dzieciństwa jako okresu raju utraconego;
- mit szczęśliwego radzieckiego dzieciństwa;
- koncepcja dzieciństwa jako synonimu radości, beztroski, zabawy;
- ujęcie dzieciństwa jako synonimu przyszłości;

- opinia o dzieciństwie jako przedwcześnie osiągniętej dorosłości;
- dzieciństwo w formie, której ramy wyznacza subkultura *bezprizornych*.

Przeprowadzona analiza tematu dzieciństwa pozwala także na wyodrębnienie różnych sposobów postrzegania dziecka w dwudziestowiecznej kulturze rosyjskiej, wśród których znajdują się:

- idea dziecka jako istoty niewinnej, beztroskiej, radosnej i marzycielskiej;
- idea dziecka jako istoty tajemniczej, uosobienia świętości, błogosławieństwa Bożego i myśli Bożej;
- obraz dziecka jako małego patrioty;
- obraz dziecka jako plastycznego materiału pozwalającego na ukształtowanie pożądanego typu osobowości;
- idea dziecka jako przyszłego budowniczego komunizmu;
- motyw dziecka jako zminiaturyzowanego obywatela radzieckiego, którego życiem kieruje praca, kolektywizm i niechęć wobec świata kapitalistycznego;
- wizja dziecka jako czujnego obrońcy radzieckiej ojczyzny;
- obraz „dziecka-żołnierza";
- obraz dziecka jako ofiary wojny;
- obraz dziecka jako ofiary systemu totalitarnego;
- motyw dziecka-donosiciela (Pawlik Morozow);
- obraz dziecka jako klienta współczesnej kultury konsumpcyjnej.

Wymienione powyżej motywy wskazują, iż temat dzieciństwa przejawiał się w licznych aspektach rosyjskiej kultury, m.in. w literaturze faktu, literaturze pięknej, filmie, plastyce, pedagogice, filozofii, publicystyce, polityce, wojskowości, systemie penitencjarnym. Wyodrębnione w poszczególnych rozdziałach cechy rosyjskiej kultury dziecięcej dowiodły, że subkultura dzieciństwa stanowiła ważny fenomen socjokulturowy, którego rozwój zależał od uwarunkowań polityczno-społeczno-kulturowych. Powyższe uwagi przekonują, że temat dzieciństwa, charakteryzujący się licznymi przejawami w rosyjskiej kulturze, zajmował w niej ważne miejsce i dlatego może być stosowany jako swoista idea-klucz umożliwiająca zaobserwowanie wieloaspektowej dynamiki rosyjskiej kultury.

Zastosowane w rozprawie metody badawcze, pozwalające na spojrzenie na rosyjską kulturę przez pryzmat kategorii dzieciństwa, nie mogą być jednak uznane za w pełni uniwersalne i dające całościowy obraz omawianej kultury. Aspekty rosyjskiej kultury, ukazane w rozprawie, wykazywały ścisły związek z dzieciństwem. Charakter

tych powiązań był naturalny i w pełni uzasadniony (teorie pedagogiczne, twórczość dla dzieci), ale ukazywał także specyfikę XX wieku poprzez poruszenie zagadnień, w których nie powinno być miejsca dla dziecka (dziecko w przestrzeni wojny i łagru). W rosyjskiej kulturze występowały jednak również zjawiska, w których udział dziecka nie został zaznaczony, ponieważ poruszane zagadnienia dotyczyły jedynie sfery kultury dorosłych. Oznacza to, że zastosowane instrumentarium nie pozwala przeanalizować m.in. bogactwa i różnorodności artystycznej Wieku Srebrnego, szeroko rozwiniętej kultury dysydentów (choć we wspomnieniach Bukowskiego zarysowana została dziecięca zmiana postawy wobec obowiązującego systemu), zjawiska samizdatu i tamizdatu, sporów ideologicznych poszczególnych fal emigracji, dyskusji na temat idei i przyszłości komunizmu (Sołżenicyn i Sacharow).

Przyjęte instrumentarium pozwala natomiast na ukazanie przybliżonego obrazu całości kultury rosyjskiej poprzez zbadanie jej reprezentatywnej części – wieloaspektowej subkultury dzieciństwa. Wskazuje także, że na podstawie wyodrębnionych cech osobowości podstawowej członków danej zbiorowości można wysnuwać wnioski dotyczące mechanizmów kulturowych składających się na badaną kulturę. Pozwala to na szersze zbadanie, za pomocą tej samej metody, koncentrującej się na analizie różnych tekstów kultury w celu wyodrębnienia poszczególnych cech osobowości podstawowej, m.in. kultury rosyjskiej emigracji, kultury radzieckiej z jej antropologicznym wytworem – *homo sovieticusem*, subkultury żołnierzy, subkultury więziennej i łagrowej, współczesnej kultury rosyjskiej rozwijającej się pod wpływem globalizacji, komercjalizacji i konsumpcjonizmu.

BIBLIOGRAFIA

1. LITERATURA DRUKOWANA

1.1. ZAPISYWANA ALFABETEM ŁACIŃSKIM

Adamczykowa Z., *Literatura dziecięca: funkcje-kategorie-gatunki*, Warszawa 2004.

Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1984.

Ankudowicz J., *Publiczność literacka – publiczność czytająca*, [w:] *Publiczność literacka*, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982.

Apanowicz F., *Warłama Szałamowa reportaż ze świata umarłych*, [w:] *Sylwetki współczesnych pisarzy rosyjskich*, red. P. Fast, L. Rożek, Katowice 1994.

Appelt K., *Dziecko i dzieciństwo w oczach dorosłego*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.

Applebaum A., *GUŁAG*, tłum. J. Urbański, Warszawa 2005.

Applebaum A., *Wstęp*, tłum. M. Suruło, [w:] C. A. Frierson, S. S. Wileński, *Dzieci Gułagu*, wstęp A. Applebaum, tłum. A. Sawisz, A. Nowakowska, Warszawa 2011.

Ariès P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, Gdańsk 1995.

Bajki rosyjskie, tłum. L. Flaszen, Kraków 1962.

Balcerek M., *Prawa dziecka*, Warszawa 1986.

Balcerzan E., *Odbiorca w poezji dla dzieci*, [w:] *Poezja i dziecko. Materiały sesji literacko-naukowej*, Poznań 1973.

Ball S. J., *Foucault i edukacja: dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994.

Baluch A., *Ceremonie literackie, a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*, Kraków 1996.

Baluch A., *Co to jest poezja – czyli o stopniach poetyckiej edukacji*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1989.

Baluch A., *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994.

Baluch A., *Ilustracja, która prowadzi*, [w:] *Książka dziecięca 1990-1995. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006.

Baluch A., *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków 2005.

Baluch A., *Wstęp*, [w:] Z. Nowakowski, *Przylądek Dobrej Nadziei*, Katowice 1990.

Bandura L., *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Toruń 2004.

Barszczewska L., *O szczęśliwym dzieciństwie w Kraju Rad. Pogadanka dla rodziców*, nr 5, Warszawa 1952.

Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.

Barto A., *Krówka*, [w:] *Eadem, Miała babunia wnucząt czterdzieścioro*, tłum. M. Dolińska, Moskwa 1981.

Bauman J., Jurieniew R., *Mała encyklopedia kina radzieckiego*, Warszawa 1987.

Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2000.

Bazylow L., *Historia nowożytnej kultury rosyjskiej*, Warszawa 1986.

Benedict R., *Wzory kultury*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 2002.

Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1, tłum. i przedmowa D. Danek, Warszawa 1985.

Biernat E., *Poetyka rosyjskiej powieści symbolistycznej*, Gdańsk 1988.

Błoński P., *Szkoła pracy*, [w:] *Idem*, *Pisma pedagogiczne*, tłum. W. Łubniewski, Cz. Kowal, wybór, wstęp i oprac. W. Łubniewski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1969.

Błoński P., *Zadania i metody nowej szkoły ludowej*, [w:] *Idem*, *Pisma pedagogiczne*, tłum. W. Łubniewski, Cz. Kowal, wybór, wstęp i oprac. W. Łubniewski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1969.
Bocheński J. M., *Marksizm-leninizm. Nauka czy wiara?*, Komorów 1999.
Bołdyriew N., *Praca wychowawcy klasowego nad kształtowaniem komunistycznej moralności uczniów*, tłum. B. Horoszowska, Z. Janiszewska, Warszawa 1955.
Braun-Gałkowska M., *Prawo dziecka do wychowania*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
Brążkiewicz B., *Choroba psychiczna w literaturze i kulturze rosyjskiej*, Kraków 2011.
Brążkiewicz B., *Miedwiediew i dzieci. Świadomość państwowa według rosyjskiego modelu ideologicznego*, [w:] *Idea i komunikacja w języku i kulturze rosyjskiej*, red. A. Dudek, Kraków 2010.
Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2008.
Brodowski J., *Terroryzm a sprawa czeczeńska*, [w:] *Czeczenia – Rosja. Mity i rzeczywistość*, red. J. Brodowski, M. Smoleń, Kraków 2006.
Brusniczkina R., *Dyrektor szkoły a organizacja pionierska*, tłum. M. Czarniewicz, Warszawa 1954.
Bujnicka M., *Perswazja i retoryczność. O sposobach wartościowania w literaturze popularnej*, [w:] *Literatura i kultura*, red. J. Kolbuszowski, T. Żabski, „Acta Universitatis Wratislawiensis”, Wrocław 1991, Nr 1202, Literatura i Kultura Popularna I.
Bukowski W., *I powraca wiatr…*, tłum. A. Mietkowski, Warszawa 1990.
Burszta W. J., *Antropologia kultury*, Poznań 1998.
Burszta W. J., *Globalizacja z perspektywy antropologii kultury*, [w:] *Globalizacja i co dalej?*, red. S. Amsterdamski, Warszawa 2004.
Bybluk M., *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, Toruń 1990.
Bybluk M., *Koncepcja pedagogiczna i system wychowawczy Wasyla Suchomlińskiego*, Toruń 1982.
Bybluk M., *Przemiany demokratyczne edukacji w Rosji*, Kraków 2003.
Bybluk M., *Radosna szkoła Suchomlińskiego*, Warszawa-Toruń 1990.
Bystroń J. S., *Publiczność literacka*, Warszawa 2006.
Caillois R., *Sacrum wykroczenia: teoria święta*, [w:] *Idem*, *Człowiek i sacrum*, tłum. A. Tatarkiewicz, E. Burska, Warszawa 1995.
Caillois R., *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1973.
Campbell J., Moyers B., *Potęga mitu. Rozmowy B. Moyersa z J. Campbellem*, oprac. B. S. Flowers, tłum. I. Kania, Kraków 1994.
Chęcińska U., *Aneks do tomu „Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci”*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka” 1994, nr 19.
Chęcińska U., *Dzieciństwo i przestrzeń morza w literaturze. Paralele szczecińskie*, Szczecin 1998.
Chomicz A., Xavier A., *Dziedzictwo kulturowe, postawa obywatelska i wychowanie przez sztukę*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. II. *Praktyki artystyczne*, red. M. Karasińska, Poznań 2009.
Chotiłowskaja L., *Szczęśliwe dzieciństwo*, tłum. J. Stępniewska, Warszawa 1950.
Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi*, tłum. B. Wojciszke, Gdańsk 1999.
Cieślikowski J., *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1975.
Cieślikowski J., *Literatura osobna*, wybór R. Waksmund, Warszawa 1985.
Cieślikowski J., *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dziecka*, Wrocław 1985.
Cysewski K., *Dziecko w komunikacji lirycznej*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1989.
Cysewski K., *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn 2001.
Czeredecka B., *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Warszawa 1988.
Czermińska M., *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Kraków 2000.

Czerwiński M., *Wspólnota komunikowania*, Warszawa 1985.
Czukowski K., *Od dwóch do pięciu*, tłum. i oprac. W. Woroszylski, Warszawa 1962.
Czyżewski J., *Dzieci- żołnierze we współczesnych konfliktach zbrojnych*, Toruń 2009.
Dewizowa W., Polny R., *Z kraju radosnego dzieciństwa*, b.m.w. 1950.
Dmitruk K., *Problemy publiczności literackiej w dawnej Polsce*, [w:] *Publiczność literacka i teatralna w dawnej Polsce*, red. H. Dziechcińska, Warszawa-Łódź 1985.
Dmitruk K., *Wprowadzenie do teorii publiczności literackiej*, [w:] *Publiczność literacka*, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982.
Dobek-Ostrowska B., Fras J., Ociepka B., *Teoria i praktyka propagandy*, Wrocław 1999.
Domosławski A., *Globalizacja i kontestacja*, [w:] *Globalizacja i co dalej?*, red. S. Amsterdamski, Warszawa 2004.
Doroba R., *Bliżej filmu*, Warszawa 1986.
Draaisma D., *Dlaczego życie płynie szybciej, gdy się starzejemy*, tłum. E. Jusewicz-Kalter, Warszawa 2006.
Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania*, t. II, Kraków 2006.
Drużnikow J., *Rosyjskie mity. Od Puszkina do Pawlika Morozowa*, tłum. F. Ociepka, M. Putrament, Warszawa 1998.
Drużnikow J., *Zdrajca nr 1, czyli Wniebowzięcie Pawlika Morozowa*, tłum. E. Michalak, F. Ociepka, Warszawa 1990.
Duda K., *Literatura XX wieku*, [w:] *Rosjoznawstwo*, red. L. Suchanek, Kraków 2004.
Duda K., *Rodzina w okowach totalitaryzmu*, [w:] *Ku antropologii rodziny*, red. i wstęp L. Rożek, Częstochowa 2009.
Dudek A., *Idea kultury w myśli i nauczaniu Jana Pawła II*, „Polonia Sacra. Czasopismo Wydziału Teologicznego PAT” 2003, nr 13.
Dudek A., *Świadomość dzieci emigrantów rosyjskich w badaniach z lat 20. ubiegłego wieku*, [w:] *Studia i szkice slawistyczne. Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej* (w druku).
Dudek A., *Wizja kultury w twórczości Wiaczesława Iwanowa*, Kraków 2000.
Duvignaud J., *Ceremonia społeczna i ceremonia teatralna*, [w:] *Antropologia widowisk*, wstęp i red. L. Kolankiewicz, Warszawa 2005.
Dziechcińska H., *Literatura a zabawa. Z dziejów kultury literackiej w dawnej Polsce*, Warszawa 1981.
Fast P., *Realizm socjalistyczny w literaturze rosyjskiej: doktryna, poetyka, konteksty*, Kraków 2003.
Filek J., *Dziecko jako kategoria filozoficzno-etyczna*, „Znak” 2006, nr 3.
Fischer Z., *Nienawiść jako element konfliktu rosyjsko-czeczeńskiego*, [w:] *Czeczenia – Rosja. Mity i rzeczywistość*, red. J. Brodowski, M. Smoleń, Kraków 2006.
Folkierska A., *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa 2005.
Folkierska A., *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Warszawa 1997.
Frankowski M. T., *Człowiek w warunkach ekstremalnych*, Warszawa 2001.
Frierson C. A., Wileński S. S., *Dzieci Gułagu*, wstęp A. Applebaum, tłum. A. Sawisz, A. Nowakowska, Warszawa 2011.
Frycie S., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1970*, t. I – proza, Warszawa 1978.
Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M., *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1995.
Fürst J., *Between Salvation and Liquidation: Homeless and Vagrant Children and the Reconstruction of Soviet Society*, “The Slavic and East European Journal” 2008, Vol. 86, № 2.
Gajda J., *Antropologia kulturowa*, cz. I, *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Toruń 2003.
Gajda J., *Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych*, [w:] *Pedagogika kultury*, red. J. Gajda, Lublin 1998.
Gajdar A., *R.W.S.*, [w:] *Idem*, *Dzieła*, t. I, red. tłum. A. Wat, Warszawa 1951.
Gajdar A., *Szkoła*, [w:] *Idem*, *Dzieła*, t. I, red. tłum. A. Wat, Warszawa 1951.

Galster B., *Wstęp*, [w:] I. Kryłow, *Bajki*, tłum. S. Kaczkowski, S. Komar, T. Łopalewski, Wrocław-Kraków 1961.
Gittins D., *Historia konstruktów dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M. J. Kehily, tłum. M. Kościelniak, Kraków 2008.
Giza A., *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991.
Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2002.
Godlewski G., *Słowo – pismo – sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Warszawa 2008.
Godzic W., *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996.
Golias M., *Geneza, rozwój i charakter bajek ezopowych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1957, Seria 1, zeszyt 7.
Golka M., *Mit jako zwornik kultury i polityki*, [w:] *Mity. Historia i kultura mistyfikacji*, red. Z. Drozdowicz, Poznań 1997.
Gołaszewska M., *Aksjologia estetyki*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992.
Gołaszewska M., *Metafizyka wartości*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin 1986.
Gołębiewski B., *Morfologia bajki a morfologia autobiografii kultur, narodów i ludzi*, [w:] W. Propp, *Morfologia bajki*, tłum. W. Wojtyga-Zagórska, Warszawa 1976.
Gonczarow N. K., *Z dziejów radzieckiej myśli pedagogicznej*, tłum. T. Milbol, Warszawa 1972.
Gorki M., *Dzieciństwo*, tłum. K. Bilska, Warszawa 1974.
Gorki M., *O znaczeniu baśni*, (ze wstępu do Akademickiego wydania *Baśni z tysiąca i jednej nocy*, Moskwa 1929), [w:] W. Markowska i A. Milska, *Baśnie narodów byłego Związku Radzieckiego*, Warszawa 1983.
Góźdź K., *Ewangelia dziecka*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
Grigorij Ostior, [w:] *Россия – открываем заново. Rosja – odkrycie na nowo. 100 portretów współczesnych pisarzy rosyjskich*, brak miejsca, roku wydania i strony.
Gross J. T., *Okupacja sowiecka i deportacje do Rosji w oczach dzieci*, ,,Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1979, z. 48.
Gusdorf G., *Warunki i ograniczenia autobiografii*, tłum. J. Barczyński, „Pamiętnik Literacki” 1979, z. 1.
Haag E., van den, *Szczęścia i nieszczęścia nie umiemy mierzyć*, [w:] *Kultura masowa*, wybór, przekład, przedmowa Cz. Miłosz, Kraków 2002.
Halbwachs M., *Społeczne ramy pamięci*, tłum. i wstęp M. Król, Warszawa 2008.
Hannerz U., *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*, tłum. K. Franek, Kraków 2006.
Heller M., *Historia Imperium Rosyjskiego*, tłum. E. Melech, T. Kaczmarek, Warszawa 2000.
Heller M., *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Paris 1988.
Herling-Grudziński G., *Inny świat*, Warszawa 1990.
Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej*, wybór i oprac. W. Okoń, Warszawa 1997.
Hessen S., Hans M., *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej: rozwój szkolnictwa sowieckiego i zmiany komunistycznej polityki oświatowej od Rewolucji Październikowej do końca planu pięciolecia (1917-1932)*, tłum. A. Zieleńczyk, Lwów-Warszawa 1932.
Heywood A., *Ideologie polityczne*, tłum. M. Habura, Warszawa 2007.
Historia literatury rosyjskiej, red. M. Jakóbiec, t. 2, Warszawa 1976.
Historia literatury rosyjskiej XX wieku, red. A. Drawicz, Warszawa 2002.
Historia wychowania, red. Ł. Kurdybacha, t. II, Warszawa 1967.
Hogan K., *Psychologia perswazji. Strategie i techniki wywierania wpływu na ludzi*, tłum. A. Dziuban, Warszawa 2001.
Hopfinger M., *Kodowanie jako problem odbioru*, [w:] *Publiczność literacka*, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982.
Huizinga J., *Homo ludens jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985.
Iniewski F., *Wychowawcza działalność szkoły radzieckiej*, Warszawa 1973.

Isupow K., *Dziecięcość*, [w:] *Idee w Rosji. Leksykon polsko-rosyjsko-angielski*, red. J. Kurczak, t. 6, Łódź 2007.
Izdebska J., *Nowe oblicza kultury dziecięcej*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.
Jabłoński D., Ostasz L., *Mapa wzorców kulturowych*, Olsztyn 2006.
Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
Janion M., *Krucjata niewiniątek*, [w:] *Dzieci*, t. I, wybór, oprac. i red. M. Janion, S. Chwin, Gdańsk 1988.
Jawłowska A., *Globalizacja i świadomość globalna*, [w:] *Globalizacja i co dalej?*, red. S. Amsterdamski, Warszawa 2004.
Jenks Ch., *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M. J. Kehily, tłum. M. Kościelniak, Kraków 2008.
Junosza-Szaniawski A., *Włodzimierz Majakowski*, Warszawa 1964.
Kadykało A., *Arkadij Gajdar i jego timurowcy. Początki legendy i współczesne próby jej demitologizacji*, „Slavia Orientalis” 2011, t. LX, nr 3.
Kadykało A., *Nowe oblicze dzieciństwa jako skutek zmian społecznych po upadku ZSRR*, [w:] *Rozpad ZSRR i jego konsekwencje dla Rosji. Reinterpretacja po 20 latach*, red. A. Jach, M. Kuryłowicz, Kraków 2012 (w druku).
Kadykało A., *Polityczna indoktrynacja dzieci w ZSRR i jej pozostałości we współczesnej Rosji*, [w:] *Stosunki międzynarodowe we współczesnym świecie: regiony i problemy*, red. M. Grabowski, Kraków 2011.
Kalinin M., *O wychowaniu komunistycznym. Referat wygłoszony na zebraniu aktywu partyjnego Moskwy 2 października 1940 r.*, [w:] *Idem*, *O wychowaniu komunistycznym i obowiązku żołnierskim*, tłum. K. Weintraub, Z. Wróblewski, H. Zelnik, Warszawa 1961.
Kalinin M., *Przemówienie na naradzie nauczycieli przodowników szkół miejskich i wiejskich, zwołanej przez redakcję czasopisma „Uczitielskaja gazieta” 28 grudnia 1938 r.*, [w:] *Idem*, *O wychowaniu komunistycznym i obowiązku żołnierskim*, tłum. K. Weintraub, Z. Wróblewski, H. Zelnik, Warszawa 1961.
Kalinin M., *Przemówienie na wieczorze poświęconym uczczeniu odznaczonych nauczycieli szkół wiejskich 8 lipca 1939 r.*, [w:] *Idem*, *O wychowaniu komunistycznym i obowiązku żołnierskim*, tłum. K. Weintraub, Z. Wróblewski, H. Zelnik, Warszawa 1961.
Kapica G., *Dzieciństwo czyni człowieka*, [w:] *Współczesne konteksty dzieciństwa*, red. G. Kapica, Racibórz 2006.
Kapuściński R., *Imperium*, Warszawa 1996.
Karczewski S., Warecki K., *Dzieci bez dzieciństwa*, Szczecinek 2004.
Karpielcewa W., *Umiejętnie kierować inicjatywą pionierów*, „Вожатый” 1952, № 4, [w:] *O pracy organizacji pionierskiej. Wybór artykułów z czasopisma „Wożatyj”*, tłum. R. Muranyi, Warszawa 1954.
Kasack W. *Leksykon literatury rosyjskiej XX wieku: od początku stulecia do roku 1996*, tłum., oprac., bibliogr. polska i indeks osób B. Kodzis, Wrocław 1996,.
Katra G., *Młodzież a globalizacja*, [w:] *Globalizacja a jednostka*, red. A. Błachnio, Bydgoszcz 2009.
Kehily M. J., *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M. J. Kehily, tłum. M. Kościelniak, Kraków 2008.
Kehily M. J., Montgomery H., *Niewinność i doświadczenie: historyczne podejście do dzieciństwa i seksualności*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M. J. Kehily, tłum. M. Kościelniak, Kraków 2008.
Kelly C., *Children's World. Growing up in Russia 1890-1991*, New Haven and London 2007.
Key E., *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Warszawa 2005.
Kielar M., *Dziecko jako odbiorca literatury w aspekcie psychologicznym*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1989.
Kielar-Turska M., *Sytuacja dziecka w świecie bumu komunikacyjnego*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. I, red. G. Leszczyński, Poznań 2009.

Kiereś B., *Współczesna szkoła: wychowywać czy eksperymentować?*, „Cywilizacja o nauce, moralności, sztuce i religii” 2006, Nr 18, *Od dziecięctwa do dojrzałości*.
King B., *Oświata i wychowanie w ZSRR*, tłum. W. Siedlecki, b.m.w. 1950.
Kisielewski A., *Reklama i masowa kultura wizualna*, „Konteksty” 1995, nr 1.
Klimowicz T., *Losy pisarzy rosyjskich po roku 1917*, Wrocław 1993.
Klimowicz T., *Mechanizmy zachowań artysty w systemie totalitarnym (Losy pisarzy rosyjskich po roku 1917)*, [w:] *Literatura rosyjska XX wieku. Nowe czasy, nowe problemy*, red. G. Bobilewicz-Bryś i A. Drawicz, Warszawa 1992.
Klimowicz T., *Obywatele Arkadii. Losy pisarzy rosyjskich pod roku 1917*, Wrocław 1993.
Kluckhohn C., *Badanie kultury*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych: materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, wybór W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, red. nauk. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, Warszawa 1975.
Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 2006.
Kłoskowska A., *Z historii i socjologii kultury*, Warszawa 1969.
Kołak P., *Kultura masowa jako produkt reklamowo-marketingowy*, Toruń 2005.
Kołodziej B., *Wartość dziecka we współczesnym świecie*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
Kołodziejek E., *Człowiek i świat w języku subkultur*, Szczecin 2006.
Konieczna E., *Baśń w literaturze i w filmie*, Kraków 2005.
Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 2006.
Korczak J., *Dzieła*, t. VII (*Jak kochać dziecko, Momenty wychowawcze, Prawo dziecka do szacunku*), Warszawa 1993.
Kornas-Biela D., *Wprowadzenie*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
Kornhauser J., *Dziecko…*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka” 1998, nr 2 (40).
Kosiorek M., *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007.
Kossakowski A., *Polski film animowany 1945-1974*, Wrocław 1977.
Kossowski P., *Dziecko, kultura komercyjna i działania marketingowe*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.
Krasucki J., *Historia wychowania*, Warszawa 1985.
Kościej Nieśmiertelny, [w:] *Rosyjskie bajki ludowe ze zbioru Aleksandra Afanasjewa*, oprac., wstęp i przypisy R. Łużny, wybór H. Kowalska, Kraków 2001.
Kroeber A. L., Kluckhohn C., *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, Cambridge 1952.
Krupska N., *Dyscyplina pionierska*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i oprac. M. Szulkin, Warszawa 1951.
Krupska N., *Młodzi pionierzy*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i oprac. M. Szulkin, Warszawa 1951.
Krupska N., *O zadaniach wychowania artystycznego*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i oprac. M. Szulkin, Warszawa 1951.
Krupska N., *Przemówienie na II Wszechzwiązkowym Zjeździe Pracowników Pionierskich* i *Ruch pionierski jako zagadnienie pedagogiczne*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i oprac. M. Szulkin, Warszawa 1951.
Krupska N., *Ruch pionierski jako zagadnienie pedagogiczne*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i oprac. M. Szulkin, Warszawa 1951.
Krupska N., *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i oprac. M. Szulkin, Warszawa 1951.
Krupska N., *Wychowanie społeczne*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i oprac. M. Szulkin, Warszawa 1951.
Krupska N., *Wyjątek z artykułu „Przyczynek do zagadnienia celów szkoły”*, [w:] *Eadem*, *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i oprac. M. Szulkin, Warszawa 1951.
Kryda B., *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia?*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992.
Kryłow I., *Nota*, [w:] *Idem*, *Bajki*, spolszczył B. Drozdowski, Toruń 2006.
Krzeczunowicz A., *Globalizacja: geneza, zasięg, konsekwencje*, Częstochowa 2006.
Księga przewodnika pionierskiego, Warszawa 1952.

Kubicki R., *Dziecięce granice człowieczeństwa*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. I, red. G. Leszczyński, Poznań 2009.
Kudlińska H., *Drugie życie imperium znaków, czyli o symbolice komunizmu w tekstach polisemiotycznych w Rosji na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] *Popkomunizm: doświadczenie komunizmu a kultura popularna*, red. M. Bogusławska, Z. Grębecka, Kraków 2010.
Kukołowicz T., *Dzieciństwo na zesłaniu*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
Kulmowa J., *Czy warto pisać dla dzieci?*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka" 1991, nr 2, red. J. Papuzińska.
Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
Kurczab-Redlich K., *Głową o mur Kremla*, Warszawa 2007.
Kurczab-Redlich K., *Pandrioszka*, Warszawa 2000.
Kurdybacha Ł., *Idee oświatowe i wychowawcze W. I. Lenina*, Kraków 1970.
Kurdybacha Ł., *Wpływ rewolucji październikowej i szkoły radzieckiej na polską myśl oświatową 1918-1939*, Warszawa 1967.
Kwiatkowski S., *Psychologia kłamstwa. Motywy, strategie, narzędzia*, Taszów 2006.
Lalewicz J., *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985.
Le Goff J., [*Czy w ogóle w średniowieczu były dzieci?*], tłum. H. Szumańska-Grossowa, [w:] *Dzieci*, t. II, wybór, oprac. i red. M. Janion, S. Chwin, Gdańsk 1988.
Le Goff J., *Historia i pamięć*, tłum. A. Gronowska, J. Syryjczyk, wstęp P. Rodak, Warszawa 2007.
Lebiedziński W., *Poznanie. Pamięć. Przewidywanie*, Olsztyn 1998.
Lejeune P., *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, tłum. W. Grabowski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2001.
Lenin W. I., *Projekt programu RKP(b) (Wyjątek)*, [w:] *Lenin. Wybór tekstów. O oświacie i wychowaniu*, wybór i wstęp R. Polny, Warszawa 1962.
Lenin W. I., *W sprawie polityki ministerstwa oświecenia publicznego*, [w:] *Idem*, *O młodzieży*, Warszawa 1955.
Lepa A., *Świat manipulacji*, Częstochowa 1995.
Lesňák R., *Problemy badawcze komunikacji literackiej*, [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*, t. I, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
Leszczyński G., *Literatura i książka dziecięca. Słowo-obiegi-konteksty*, Warszawa 2003.
Leszczyński G., *Wstęp*, [w:] *Kulturowe konteksty baśni*, t. I, *Rozigrana córka mitu*, red. G. Leszczyński, Poznań 2005.
Leszczyński G., *Wstep: Sztuka, czyli gra w życie i śmierć*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. I, red. G. Leszczyński, Poznań 2009.
Lewin A., *Wasyl Suchomliński – wybitny pedagog naszych czasów*, [w:] W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom*, tłum. M. Bybluk, Warszawa 1978.
Lewin A., *Wstęp*, [w:] W. A. Suchomliński, *Słów kilka o wychowaniu*, tłum. W. Bielecki, Warszawa 1982.
Liburska L., *Kultura i inteligencja rosyjska. O pisarstwie Lidii Czukowskiej*, Kraków 2003.
Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, tłum. A. Jasińska-Kania, Warszawa 2000.
Litak S., *Historia wychowania*, t. I, Kraków 2006.
Litwinow S., *Spuścizna pedagogiczna N. Krupskiej i zadania szkoły radzieckiej na obecnym etapie*, [w:] *Działalność pedagogiczna N. K. Krupskiej. Materiały z sesji*, Warszawa, marzec 1960.
Louyot A., *Dzieci wojny*, tłum. I. Wierzbanowska-Kawalec, Kraków 1994.
Lubas-Bartoszyńska R., *Między autobiografią a literaturą*, Warszawa 1993.
Lubas-Bartoszyńska R., *Wstęp*, [w:] P. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, tłum. W. Grabowski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2001.
Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2009.
Łotman J., *Semiotyka filmu*, tłum. J. Faryno, T. Miczka, Warszawa 1983.

Łotman J., Minc Z., *Literatura i mitologia*, [w:] *Sztuka w świecie znaków*, wybór, tłum., wstęp i bibliografia B. Żyłko, Gdańsk, 2002.
Łubniewski W., *Wstęp*, [w:] P. Błoński, *Pisma pedagogiczne*, tłum. W. Łubniewski, Cz. Kowal, wybór, wstęp i oprac. W. Łubniewski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1969.
Ługowska J., *Sytuacja komunikacyjna bajki*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1989.
Łunaczarski A. W., *O szkole klasowej. Burżuazyjna i komunistyczna szkoła pracy*, [w:] *Idem, O oświacie ludowej. Wybór pism*, tłum. W. Woroszylski, wybór i wstęp M. Szulkin, Warszawa 1961.
Łunaczarski A. W., *Przemówienie na pierwszym Wszechrosyjskim Zjeździe Oświatowym (26 sierpnia 1918 r.)*, [w:] *Idem*, *O oświacie ludowej. Wybór pism*, tłum. W. Woroszylski, wybór i wstęp M. Szulkin, Warszawa 1961.
Łunaczarski A. W., *Zadania wychowawcze szkoły radzieckiej*, [w:] *Idem*, *O oświacie ludowej. Wybór pism*, tłum. W. Woroszylski, wybór i wstęp M. Szulkin, Warszawa 1961.
Łunaczarski A. W., *Zasady szkoły pracy*, [w:] *Idem*, *O oświacie ludowej. Wybór pism*, tłum. W. Woroszylski, wybór i wstęp M. Szulkin, Warszawa 1961.
Łużny R., *Aleksander Afanasjew i jego „Rosyjskie bajki ludowe”*, [w:] *Rosyjskie bajki ludowe ze zbioru Aleksandra Afanasjewa*, oprac., wstęp i przypisy R. Łużny, wybór H. Kowalska, Kraków 2001.
Łużny R., *Rosyjska literatura ludowa*, Warszawa 1977.
Macdonald D., *Teoria kultury masowej*, [w:] *Kultura masowa*, wybór, przekład, przedmowa Cz. Miłosz, Kraków 2002.
Mach Z., *Kultura i osobowość w antropologii amerykańskiej*, Warszawa-Kraków 1989.
Maciejewski J., *Publiczność literacka a instytucje i mechanizmy życia kulturowego*, [w:] *Idem*, *Obszary i konteksty literatury*, Warszawa 1998.
Maeots O., *Nadzieje i rzeczywistość. Rosyjska literatura dla dzieci lat 90.*, tłum. G. Lewandowicz, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka” 1999, 4 (48), VII-VIII.
Majchrzyk Z., *Nieletni, młodociani, dorośli zabójcy i mordercy. Gdzie kończy się norma a zaczyna patologia*, Warszawa 2004.
Makarenko A., *Cel wychowania*, [w:] *Idem*, *Dzieła*, t. V, tłum. R. Radziwiłowicz, A. Żukowska, Warszawa 1956.
Makarenko A., *Dzieła*, t. V, *Ogólne zagadnienia teorii pedagogiki*, *Wychowanie w szkole radzieckiej*, tłum. A. Żukowska, J. Wierzbicka, M. Kozakiewicz [et al.], Warszawa 1956.
Makarenko A., *Literatura piękna o wychowaniu dzieci*, [w:] *Idem*, *Dzieła*, t. V, tłum. R. Radziwiłowicz, A. Żukowska, Warszawa 1956.
Makarenko A., *Odczyty o wychowaniu dzieci. Kształtowanie nawyków kulturalnych*, [w:] *Makarenko o wychowaniu. Wybór pism*, wybór i oprac. A. Lewin i M. Bybluk, tłum. M. Kozakiewicz, B. Milewicz, J. Wierzbicka, A. Żukowska, Warszawa 1988.
Makarenko A. S., *Gospodarstwo rodzinne*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie*, tłum. J. Wierzbicka, Warszawa 1949.
Makarenko A. S., *Karność*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie*, tłum. J. Wierzbicka, Warszawa 1949.
Makarenko A. S., *Kształcenie upodobań kulturalnych*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie*, tłum. J. Wierzbicka, Warszawa 1949.
Makarenko A. S., *O autorytecie rodzicielskim*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie*, tłum. J. Wierzbicka, Warszawa 1949.
Makarenko A. S., *Ogólne warunki wychowania rodzinnego*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie*, tłum. J. Wierzbicka, Warszawa 1949.
Makarenko A. S., *Wychowanie oparte na pracy*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie*, tłum. J. Wierzbicka, Warszawa 1949.
Makarenko A. S., *Zabawa*, [w:] *Idem*, *Wychowanie w rodzinie*, tłum. J. Wierzbicka, Warszawa 1949.
Maleszka A., *Realna baśń*, [w:] *Kulturowe konteksty baśni*, t. I, *Rozigrana córka mitu*, red. G. Leszczyński, Poznań 2005.

Malia M., *Sowiecka tragedia: historia komunistycznego imperium rosyjskiego 1917-1991*, tłum. M. Hułas, E. Wyzner, Warszawa 1998.
Mały słownik języka polskiego, red. E. Sobol, Warszawa 1997.
Mariański J., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989.
Mariański K., *Krupska o nauczycielu*, [w:] *Działalność pedagogiczna N. K. Krupskiej. Materiały z sesji*, Warszawa, marzec 1960.
Marina Moskwina, [w:] *Россия – открываем заново. Rosja – odkrycie na nowo. 100 portretów współczesnych pisarzy rosyjskich*, brak miejsca, roku wydania i strony.
Marszak S., *U progu życia (Kartki wspomnień)*, tłum. W. Broniewski, Warszawa 1961.
Marszak S., *Wiersze i bajki*, Kraków 1956.
Mencwel A., *Wstęp*, [w:] *W kręgu socjologii literatury. Antologia tekstów zagranicznych*, t. I, *Stanowiska*, wstęp, wybór i oprac. A. Mencwel, Warszawa 1980.
Mencwel A., *Wyobraźnia antropologiczna*, Warszawa 2006.
Merridale C., *Wojna Iwana. Armia Czerwona 1939-1945*, tłum. K. Bażyńska-Chojnacka, P. Chojnacki, Poznań 2009.
Michalin M., *O współczesnych dylematach moralnych*, [w:] *Człowiek i świat. Współczesne dylematy. Rozmowy Zdzisława Słowika*, Warszawa 2007.
Michałowski S. Cz., *Pedagogiczne spojrzenie na dziecko jako osobę*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
Miche J., *Filozofia bolszewicka*, „Nauka Chrystusowa", Rok VII, z. 10-13, Włochy 1946.
Mierzwiński B., *Antropologiczne aspekty funkcji ojca w rodzinie*, „Pedagogia Christiana", Toruń 1998, nr 2.
Morin E., *Duch czasu*, tłum. A. Frybesowa, Kraków 1965.
Moroz K., *O wykorzystaniu doświadczeń A. Makarenki w Polsce*, Toruń 1974.
Możejko E., *Realizm socjalistyczny. Teoria. Rozwój. Upadek*, Kraków 2001.
Mucha B., *Literatura rosyjska XX wieku*, Piotrków Trybunalski 2008.
Na szczupaka rozkazanie, [w:] *Ognisty ptak. Rosyjskie bajki ludowe*, tłum. D. Wawiłow, Warszawa Moskwa 1986.
Newerly I., *Chłopiec z Salskich Stepów*, Warszawa 1997.
Niewęgłowski J., *Prawo i bezprawie wobec dziecka w perspektywie pedagogiki chrześcijańskiej*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.
Nowak M., *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
Nowakowski J., *Współczesny film dla młodego widza wobec kulturowych i obyczajowych tabu*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. I, red. G. Leszczyński, Poznań 2009.
Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 2003.
Nowicka E., Głowacka-Grajper M., *Słowo wstępne*, [w:] *Świat człowieka – świat kultury: antologia tekstów klasycznej antropologii*, wybór i red. nauk. E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper, Warszawa 2007.
O Iwanuszcze-Głuptasku (według A. Afanasjewa), [w:] W. Markowska i A. Milska, *Baśnie narodów byłego Związku Radzieckiego*, Warszawa 1983.
Okoń W., *Sergiusz Hessen jako człowiek i uczony*, [w:] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, wybór i oprac. W. Okoń, Warszawa 1997.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
Olszewska-Dyoniziak B., *Człowiek-kultura-osobowość: wstęp do klasycznej antropologii kulturowej*, Wrocław 2001.
Olszewska-Dyoniziak B., *Oblicza kultury*, Kraków 1998.
Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, [w:] *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów. Wiedza o kulturze*, cz. I, oprac.: G. Godlewski, L. Kolankiewicz, A. Mencwel, M. Pęczak, wstęp i red. A. Mencwel, Warszawa 2001.
Ostasz M., *Oblicze powojennej krytyki literatury dla dzieci i młodzieży 1945-1956*, Kraków 1999.

Pacławski J., Kątny M., *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Kielce 1996.
Pankowski R., *Rasizm a kultura popularna*, Warszawa 2006.
Panowa N., *Oni będą pionierami*, tłum. R. Gajczyk, Warszawa 1952.
Papuzińska J., *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa 2007.
Papuzińska J., *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996.
Papuzińska J., *Strach traumatyczny czy katartyczny?*, „Guliwer: Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka” 1992, 4 (6) VII-VIII.
Papuzińska J., *Wpływ świata mediów na kształt książki dziecięcej i style jej odbioru*, [w:] *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerszczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006.
Papuzińska J., Leszczyński G., *Wstęp*, [w:] *Dzieciństwo i sacrum. Studia i szkice literackie*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 1998.
Pater-Ejgierd N., *Dzieło sztuki na ekranie komputera, czyli w jaki sposób przemawia dziś sztuka do dziecka*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. I, red. G. Leszczyński, Poznań 2009.
Pieczernikowa I., *Wychowanie ucznia przez pracę w rodzinie*, Warszawa 1950.
Pieczerskij M. C., *Uwagi o wychowaniu przez pracę*, tłum. M. Danecka, „Советская педагогика” 1965, nr 6, [w:] *Z doświadczeń pracy wychowawczej w ZSRR*, wybór i oprac. J. Danecki, Warszawa 1968.
Pielewin W., *Generation „P”*, tłum. E. Rojewska-Olejarczuk, Warszawa 2002.
Piermiak J., *Lato nad Kamą*, tłum. L. Duninowska, Warszawa 1955.
Pietrzycka-Bohosiewicz K., *Poetyka prozy narracyjnej Jurija Oleszy*, Kraków 1988.
Pipes R., *Rewolucja rosyjska*, tłum. T. Szafar, Warszawa 2006.
Pipes R., *Rewolucja rosyjska. Trzy pytania*, tłum. W. Jeżewski, Warszawa 1995.
Piotrkowska-Dubik B., *Kwiaty na stepie. Pamiętnik z zesłania*, Warszawa 1997.
Piszkalski H., *Problem „sytuacji granicznych” w ujęciu Karla Jaspersa*, „Analecta Cracoviensa” 1978, t. X.
Płatonow A., *Wykop*, tłum. A. Drawicz, Paris 1986.
Pomian K., *Historia. Nauka wobec pamięci*, Lublin 2006.
Poręba S., *Próba syntezy literatury rosyjskiej lat 1917-1985*, [w:] *Literatura rosyjska XX wieku. Nowe czasy, nowe problemy*, red. G. Bobilewicz-Bryś, A. Drawicz, Warszawa 1992.
Pratkanis A., Aronson E., *Wiek propagandy*, tłum. J. Radziecki, M. Szuster, Warszawa 2005.
Prejs B., *Subkultury młodzieżowe*, Katowice 2010.
Propp W., *Transformacje bajek magicznych*, [w:] W. Propp, *Nie tylko bajka*, tłum. D. Ulicka, Warszawa 2000.
Przydatek K., *Dobrowolnie zesłana na Sybir*, Kraków 1997.
Puszkin A., *Bajki*, tłum. J. Brzechwa, W. Grodzieńska, J. Tuwim, S. Ulicki, Warszawa-Moskwa 1987.
Pyrzyc I., *Ponadczasowość podstawowych założeń koncepcji pedagogicznej Antoniego Makarenki. Analiza krytyczna*, [w:] *Antoni Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne z końca wieku*, red. M. Bybluk, Toruń 1999
Pyrzyc I., *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 1998.
Pyżalski J., *Agresja w materiałach publikowanych w Internecie przez użytkowników – flirt tradycyjnych i nowych mediów*, [w:] *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, red. J. Drozdowicz, M. Bernasiewicz, Kraków 2010.
Reber A. S., *Słownik psychologii*, red. nauk. I. Kurcz, K. Skarżyska, Warszawa 2002.
Regiewicz A., *Cud narodzin czyli narodziny cudu*, [w:] *Dzieckiem podszyte. Rzecz o dzieciństwie*, red. A. Regiewicz, Zabrze 2000.
Remnick D., *Zmartwychwstanie*, tłum. M. Słysz, Warszawa 1997.
Ritzer G., *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. L. Stawowy, Warszawa 2003.
Rodak P., *Wstęp*, [w:] J. Le Goff, *Historia i pamięć*, tłum. A. Gronowska, J. Syryjczyk, wstęp P. Rodak, Warszawa 2007.
Rogers M. F., *Barbie jako ikona kultury*, [w:] *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, wstęp i red. M. Kolankiewicz, Warszawa 2005.
Rosja. Leksykon, red. W. Sienkiewicz, Warszawa 2001.

Ruciński S., *Pedagogiczny personalizm Sergiusza Hessena*, [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Warszawa 1997.
Rybakow A., *Proch i pył*, tłum. M. B. Jagiełło, Warszawa 1966.
Sadowski J., *Rewolucja i kontrrewolucja obyczajów: rodzina, prokreacja i przestrzeń życia w rosyjskim dyskursie utopijnym lat 30. i 40. XX wieku*, Łódź 2005.
Sadowski J., *Wysoka? Ludowa? Masowa? Elitarna? Radziecka totalitarna kultura artystyczna o sobie samej*, [w:] *Popkomunizm: doświadczenie komunizmu a kultura popularna*, red. M. Bogusławska, Z. Grębecka, Kraków 2010.
Sanajew P., *Pochowajcie mnie pod podłogą*, tłum. I. Korybut-Daszkiewicz, Warszawa 2009.
Sawicki S., *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992.
Schopenhauer A., *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, tłum. B. Ł. Konorscy, Warszawa 1986.
Siergiej Kozłow, [w:] *Россия – открываем заново*. *Rosja – odkrycie na nowo. 100 portretów współczesnych pisarzy rosyjskich*, brak miejsca, roku wydania i strony.
Siniajew W., *Kształtowanie kolektywu dziecięcego*, tłum. H. Zylbertalowa, Warszawa 1954.
Siwek Srebrnogrzywek, [w:] *Ognisty ptak. Rosyjskie bajki ludowe*, tłum. D. Wawiłow, Warszawa Moskwa 1986.
Skarga B., *Tożamość „ja" i pamięć*, „Znak" 1995, nr 480 (5).
Skatkin B., *Szkoła przyszłości*, tłum. T. Szymczak, „Wychowanie" 1966, nr 11, [w:] *Z doświadczeń pracy wychowawczej w ZSRR*, wybór i oprac. J. Danecki, Warszawa 1968.
Sławiński J., *Dzieło. Język. Tradycja*, Warszawa 1974.
Słownik etnologiczny. Terminy ogólne, red. Z. Staszczak, Warszawa-Poznań 1987.
Słownik folkloru polskiego, red. J. Krzyżanowski, Warszawa 1965.
Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002.
Słownik teologii biblijnej, red. naczelny X. Leon-Dufour, tłum. i oprac. K. Romaniuk, Poznań 1990.
Słownik terminów literackich, red. J. Sławiński, Wrocław 2000.
Słownik wyrazów obcych, red. B. Pakosz [et al.], Warszawa 1993.
Smaga J., *Dekadentyzm w Rosji*, Wrocław 1981.
Smaga J., *Rosja w 20 stuleciu*, Kraków 2002.
Sokołow A. R., *Rosyjska dobroczynność w zwierciadle historii. Przedrewolucyjna historiografia działalności dobroczynnej i dobroczynnych instytucji*, tłum. A. Malinowska, Sankt Petersburg-Warszawa 2002.
Sołżenicyn A., *Archipelag Gułag 1918-1956. Próba dochodzenia literackiego*, autoryzowane tłum. z rosyjskiego J. Pomianowski (M. Kaniowski), III-IV, Warszawa 1991.
Staffa N., *„Alegorie pedagogiczne" Katarzyny II*, „Guliwer. Z zagadnień literatury dziecięcej (Studia i materiały)", Warszawa 1995.
Stasiakiewicz M. P., *Kisiel w muzeum. O teoretycznych podstawach stosowania działań artystycznych we wspieraniu rozwoju małego dziecka*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. II, *Praktyki artystyczne*, red. M. Karasińska, Poznań 2009.
Stoff A., *Perswazyjna niemoc literatury: przykład Stanisława Lema*, [w:] *Rozgrywanie światów. Formy perswazji w kulturze współczesnej*, red. I. Iwasiów, J. Madejski, Szczecin 1994.
Suchanek L., *Anioły, biesy i prawda. O pisarstwie Jurija Drużnikowa*, Kraków 2007.
Suchanek L., *Człowiek w upadku (J. Drużnikow, A. Zinowiew i donosologia)*, [w:] *Wielkie tematy w literaturach słowiańskich*, „Slavica Wratislaviensia" CXV, Wrocław 2001.
Suchanek L., *„Literatura rosyjska jest tam, gdzie znajdują się pisarze rosyjscy"*, [w:] *Emigracja i Tamizdat. Szkice o współczesnej prozie rosyjskiej*, red. L. Suchanek, Kraków 1993.
Suchodolski B., *Słowo wstępne*, [w:] *Działalność pedagogiczna N. K. Krupskiej. Materiały z sesji*, Warszawa, marzec 1960.
Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
Suchomlinskij W. A., *Elementarz kultury moralnej*, tłum. R. Muranyi, „Wychowanie" 1964, nr 8, [w:] *Z doświadczeń pracy wychowawczej w ZSRR*, wybór i oprac. J. Danecki, Warszawa 1968.
Supa W., *Twórczość Walentina Katajewa*, Białystok 1996.

Surdacki M., *Od porzucenia do „normalnego życia”*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
Szacki J., *Czterdzieści parę lat później*, [w:] *Kultura masowa*, wybór, przekład, przedmowa Cz. Miłosz, Kraków 2002.
Szafraniec J., *Dzieci – teletoksyny i syndrom moral insanity*, „Cywilizacja o Nauce, Moralności, Sztuce i Religii” 2006, nr 18, *Od dzieciństwa do dojrzałości*.
Szałamow W., *Opowiadania kołymskie. Artysta łopaty*, t. II, tłum. J. Baczyński, Gdańsk 1991.
Szaniawski I., *Radziecki system wychowania jest systemem bardziej postępowym*, [w:] *Z zagadnień pedagogiki radzieckiej*, red. I. Szaniawski, Warszawa 1950.
Szczepański J., *Metoda biograficzna*, [w:] *Idem, Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa 1973.
Szkłowski W., *O Majakowskim*, tłum. i wstęp K. Pomorska, Warszawa 1960.
Sztobryn S., *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Łódź 1994.
Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, tłum. J. Konieczny, Kraków 2005.
Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej, t. II. *Praktyki artystyczne*, red. M. Karasińska, Poznań 2009.
Szulkin M., *Wstęp*, [w:] A. W. Łunaczarski, *O oświacie ludowej. Wybór pism*, tłum. W. Woroszylski, wybór i wstęp M. Szulkin, Warszawa 1961.
Szuman S., *Wpływ bajki na psychikę dziecka*, „Szkoła Powszechna” 1928, nr 1 i 2, [w:] J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918-1939*, Warszawa 1987.
Szumowski W., [*Wyprawy krzyżowe dzieci*], [w:] *Dzieci*, t. I, wybór, oprac. i red. M. Janion, S. Chwin, Gdańsk 1988.
Szymkowska-Ruszała J., *O wzorcach edukacyjnych w kulturze*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1984.
Śliwierski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992.
Śliwiński P. J., *Zdziecinnienie – przekleństwo, marzenie czy metoda*, [w:] *Dzieckiem podszyte. Rzecz o dzieciństwie*, red. A. Regiewicz, Zabrze 2000.
Świerkosz M., *Performatywna moc czytania literatury. Baśnie, lęk i magiczne zaklęcia*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. I, red. G. Leszczyński, Poznań 2009.
Świerszczyńska-Jelonek D., *Dziecięce kryteria oceny książki*, [w:] *Książka dziecięca* 1990-2005. *Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerszczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006.
Tarnavskyi V., *Dzieci swoich czasów. Ruchy młodzieżowe w Rosji a zmiany kulturowe po upadku ZSRR*, Warszawa 2007
Tarnowski J., *Pięćdziesięciolecie przyjaźni z Makarenką*, [w:] *Antoni Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne z końca wieku*, red. M. Bybluk, Toruń 1999.
Tatarkiewicz W., *Estetyka nowożytna*, Wrocław 1967.
Theiss W., *Bezprizorni – dzieci Stalina i Makarenki*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.
Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996.
Toeplitz K. T., *Wszystko dla wszystkich. Kultura masowa i człowiek współczesny*, Warszawa 1981.
Tokarska-Bakir J., *III. O świętowaniu*, [w:] *Dziesięć ważnych słów: rozmowy o Dekalogu – Zygmunt Bauman [et al.] w rozmowie z Jarosławem Makowskim*, Kraków 2002.
Tołstoj L., *Anna Karenina*, t. I, tłum. K. Iłłakowiczówna, Warszawa 1997.
Tragiczna zabawa OBERIU czyli inna Rosja poetycka, wybrał i oprac. A. Drawicz, tłum. J. Czech, Kraków 1991.
Trojanowska U., *Archetyp domu w dwudziestowiecznej literaturze rosyjskiej: Lidia Czukowska, Jurij Trifonow, Anatolij Pristawkin*, Kraków 2008.

Trojanowska U., *Obraz dziecka w utworach Lidii Czukowskiej „Sofia Pietrowna" i „Zanurzenie" oraz w opowieściach „Zamiana", „Bilans wstępny", „Długie pożegnania" i „Drugie życie" Jurija Trifonowa*, „Slavia Orientalis" 2006, t. LV, Nr 1.
Trzciński Ł., *Mit bohaterski w perspektywie antropologii filozoficznej i kulturowej*, Kraków 2006.
Trzynadlowski J., *Bajka i przypowieść*, [w:] *Idem, Małe formy literackie*, Wrocław 1977.
Turner J. H., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, tłum. E. Różalska, Poznań 1994.
Tyszkowa M., Żurakowski B., *Przedmowa*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1984.
Urbańska-Galanciak D., *Czy listek bazylii schowany pod poduszkę zamienia się w skorpiona? Świat zabaw wirtualnych jako przestrzeń komunikacji społecznej i komplementarna forma edukacji*, [w:] *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. II. *Praktyki artystyczne*, red. M. Karasińska, Poznań 2009.
Uspienski E., *Przygody Kiwaczka*, tłum. L. Miłowanowa, Warszawa 2005.
Vecchi J., *Globalizacja. Na rozdrożu wychowania w miłości. Rozmowa z Vittorio Chiari*, tłum. J. Chapska, Warszawa 2005.
Wajda A., *Globalizacja. Społeczeństwo i jego rozwój*, Warszawa 2011.
Waksmund R., *Literatura pokoju dziecinnego*, Warszawa 1986.
Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław 2000.
Waksmund R., *Zmierzch stulecia dziecka*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka" 1993, 1 (9), I-II.
Walczewska-Klimczak G., *Dziecko w bibliotece*, [w:] *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerszczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006.
Walkerdine V., *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M. J. Kehily, tłum. M. Kościelniak, Kraków 2008.
Wallace P., *Psychologia Internetu*, tłum. T. Hornowski, Poznań 2004.
Waszkielewicz H., *Modernistyczny starowierca*, Kraków 1994.
Watt I., *Literatura i społeczeństwo*, [w:] *W kręgu socjologii literatury. Antologia tekstów zagranicznych*, t. I, *Stanowiska*, wstęp, wybór i oprac. A. Mencwel, Warszawa 1980.
Weaver K., *Russia's Future. The Communist Education of Soviet Youth*, New York 1981.
Werth N., *Od Tambowa do Wielkiego Głodu*, [w:] S. Courtois, N. Werth, J.-L. Panné, [et al.], *Czarna księga komunizmu*, tłum. K. Wakar, A. Nieuważny, Warszawa 1999.
Węgrzyn K., *Rodzina podstawowym terenem socjalizacji*, „Pedagogia Christiana", Toruń 1998, nr 2.
Wiatr H., *O radzieckim czasopiśmie „Dietskaja litieratura"*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o Książce dla Dziecka" 1992, 1(3) I-II.
Wieliński B. T., *Wychowawczyni narodu*, „Wysokie obcasy", 11 XII 2010, Nr 49 (602).
Wilk M., *Lata trosk i nadziei ZSRR w latach 1918-1941*, Warszawa 1988.
Wilk J., *Wobec pytania: „Kim jest dziecko?"*, „Cywilizacja o Nauce, Moralności, Sztuce i Religii" 2006, nr 18, *Od dzieciństwa do dojrzałości*.
Wilk J., *Wychowawca wobec pytania: „Kim jest dziecko"*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
Wnuk-Lipiński E., *Oblicza globalizacja – konceptualizacja pojęcia*, [w:] *Globalizacja i co dalej?*, red. S. Amsterdamski, Warszawa 2004.
Wojnar I., *Koncepcja kształcenia ogólnego w myśli Sergiusza Hessena*, [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Warszawa 1997.
Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995.
Wojnowicz W., *Moskwa 2042*, tłum. H. Broniatowska, Warszawa 1992.
Wolszyn S., *Pedagogia Antoniego Makarenki w klimacie światowej pedagogiki humanistycznej*, [w:] *Antoni Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne z końca wieku*, red. M. Bybluk, Toruń 1999.
Woroszylski W., *Życie Majakowskiego*, Warszawa 1984.
Woźniak A., *Tradycja ruska według Aleksego Riemizowa*, Lublin 1995.

Woźniak A., *Ułuda i cud. W świecie sztuki Andrieja Siniawskiego – Abrama Terca*, Lublin 1994.
Woźnicka Z., *Krupska o wychowaniu przedszkolnym*, [w:] *Działalność pedagogiczna N. K. Krupskiej. Materiały z sesji*, Warszawa, marzec 1960.
Wrońska A., *Antybajkowa kampania w ZSRR*, „Politeja” 2011, nr 1 (15).
Wrońska A., *Bajka w służbie ideologii komunistycznej. Przypadek Jewgienija Piermiaka*, „Periodyk Młodych Religioznawców «Ex Nihilo»” 1(5) 2011.
Wrońska A., *Dziecięca fascynacja światem wojny – „Syn pułku” Walentina Katajewa*, [w:] *Świat Słowian w języku i kulturze X, Literaturoznawstwo*, red. nauk. E. Komorowska, A. Porchawka-Mulicka, Szczecin 2009.
Wrońska A., *Idea szczęśliwego dzieciństwa w konfrontacji z radziecką rzeczywistością*, [w:] *Idea i komunikacja w języku i kulturze rosyjskiej*, red. A. Dudek, Kraków 2011.
Wrońska A., *Mit Arteku jako arkadia radzieckiego dzieciństwa*, [w:] *Dziecko a świat dorosłych*, red. nauk. M. Duda, B. Gulla, Kraków 2009.
Wrońska A., *Od dydaktyki i komizmu do kształtowania młodych obywateli. O wierszach dla dzieci Samuiła Marszaka*, „Studenckie Zeszyty Rosjoznawstwa”, Kraków 2011, nr 1 (14).
Wrońska A., *Problem zła w rosyjskich ludowych bajkach magicznych i obyczajowych*, [w:] *VADE NOBISCUM*, vol. IV, Łódź 2010.
Wrońska A., *Przemoc psychiczna wobec dzieci jako środek wychowania nowego człowieka w ZSRR – na podstawie wspomnień członków rodzin represjonowanych*, [w:] *Świat Słowian w języku i kulturze X, Kulturoznawstwo*, red. nauk. E. Komorowska, D. Dziadosz, Szczecin 2009.
Wrońska A. *Radziecka wspólnota dziecięca w kilku odsłonach*, [w:] *Wspólnoty opisane. Zjawisko wspólnotowości w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Kopczyk, Bielsko-Biała 2011.
Wrońska K., *Istota wychowania w personalistycznej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, „Pedagogia Christiana”, Toruń 1998, nr 2.
Wróblewska V., *Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerszczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006.
Wygodska G. T., *O życiu L. S. Wygotskiego*, tłum. M. Marchowa, [w:] L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, A. Marchow, tłum. A. Brzezińska, T. Czub, Sz. Hejmanowski [et al.], Poznań 2002.
Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.
Zaleski M., *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*, Warszawa 1996.
Zieńkowski J. A., *Człowiek-światopogląd-kultura w interpretacji Sergiusza Hessena*, [w:] *Pedagogika kultury*, red. J. Gajda, Lublin 1998.
Zieńkowski W. W., *Psychologia dziecięctwa*, tłum. P. Macewicz, Lwów-Warszawa 1929.
Zimand R., *Diarysta Stefan Ż.*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1990.
Zinowiew A., *Homo sovieticus*, tłum. S. Deja, Monachium 1981.
Zowisło M., *Między reliktem a archetypem. Krytyka rozumu mitologicznego*, Kraków 2006.
Zwoliński A., *Słowo w relacjach społecznych*, Kraków 2003.
Zwoliński A., *Wojna. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2003.
Zych A., *Nota o autorze*, [w:] L. S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, Warszawa 2006.
Żółkiewski S., *Wiedza o kulturze literackiej*, Warszawa 1985.
Żurakowski B., *Dziecięctwo jako wartość*, [w:] *Dzieciństwo i sacrum. Studia i szkice literackie*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 1998.
Żurakowski B., *Literatura-Wartość-Dziecko*, Kraków 1992.
Żurakowski B., *Problemy komunikacyjne literatury dla dzieci*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1989.
Żurakowski B., *W świecie poezji dla dzieci*, Warszawa 1981.

Żurakowski B., *Wartość a odbiorca i nadawca*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1989.

1.2. ZAPISYWANA ALFABETEM ROSYJSKIM

А. П. Гайдар 1904-1941. Памятка юному читателю, Москва 1951.

Аникин В. П., *Русская народная сказка*, Москва 1977.

Аракелов Г. Г., *Психическое здоровье подрастающего поколения формируется только через нормализацию экопсихологии семьи*, [w:] *IV Международный конгресс «Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья»*, Киров 22-24 сентября 2009 г.

Арзамасцева И. Н., Николаева С. А., *Детская литература*, Москва 2009.

Аринина Л. М., *Тема детства в романах Бориса Зайцева*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.

Барабан Е., *Фигвам утилитариста*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.

Бараш А., *Кошки-мышки с насилием. О мультсериале «Приключения кота Леопольда»*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.

Берестов В., *В таврическом и в детском саду*, [w:] *Детство в воспоминаниях, дневниках, письмах, рассказах*, „Детская литература" 1998, № 2.

Берестов Д., *„Я пал в сраженье, я убит..."*, [w:] *Детство в воспоминаниях, дневниках, письмах, рассказах*, „Детская литература" 2001, № 1-2.

Бисалиев Р. В., Зубкова Т. Н., *Связь социальной адаптации с агрессивностью подростков-воспитанников интерната*, [w:] *IV Международный конгресс „Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья"*, Киров 22-24 IX 2009.

Болдырев Н. И., *Воспитание советского патриотизма у школьников*, Москва 1949.

Борисов С. Б., *Энциклопедический словарь русского детства*, Шадринск 2008.

Бочарова З. С., *Положение русских детей в эмиграции (по материалам Бюллетеней Земгора)*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.

Бубекина В., *Библиотечное обслуживание детей России: десятилетие выживания и развития*, [w:] *Дети и культура*, ред. Б. Ю. Сорочкин, Москва 2007.

Вартанов А. [et al.], *Духовный мир детей*, [w:] *Дети и культура*, ред. Б. Ю. Сорочкин, Москва 2007.

Виленский С. С., *Введение*, [w:] *Дети ГУЛАГа. 1918-1956. Документы*, составители: С. С. Виленский, А. И. Кокурин, Г. В. Атмашкина, И. Ю. Новиченко, Москва 2002.

Вроньска А. (Wrońska A.), *Ленин как герой советского детства. На материале стихов и рассказов для детей*, [w:] *Świat Słowian w języku i kulturze XII. Literaturoznawstwo*, Szczecin (w druku).

Вроньска А. (Wrońska A.), *Обрывки памяти прежней жизни – о воспоминаниях русских детей в эмиграции*, [w:] *VADE NOBISCUM*, vol. VII, Łódź 2011.

Вроньска А. (Wrońska A.), *Святочный рассказ «Мальчик у Христа на елке» как предостережение перед проблемой беспризорности*, [w:] *Problemy kultury w twórczości Fiodora Dostojewskiego*, Kraków 2011 (w druku).

Галанов Б., *С. Я. Маршак. Очерк жизни и творчества*, Москва 1956.

Галловей И., *Значение и этапы развития темы детства в творчестве А. Н. Толстого*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.

Гендрик Н. Ф., *Организация воспитательной работы с подростками в культурно-просветительных учреждениях*, [w:] *Коммунистическое воспитание подрастающего поколения и предупреждение правонарушений несовершеннолетних*, Рига 1963.

Горький М., *Из предисловия к детскому отделу каталога издательства З. И. Гржебина*, [w:] *Горький о детской литературе*, сост. Н. Медведева, Москва-Ленинград 1952.
Горький М., *Как я учился*, [w:] *Горький о детской литературе*, сост. Н. Медведева, Москва-Ленинград 1952.
Горький М., *Литературу – детям*, [w:] *Горький о детской литературе*, сост. Н. Медведева, Москва-Ленинград 1952.
Горький М., *Об издании русской художественной литературы*, [w:] *Горький о детской литературе*, сост. Н. Медведева, Москва-Ленинград 1952.
Горький М., *Предисловие к американскому изданию книги М. Ильина „Горы и люди"*, [w:] *Горький о детской литературе*, сост. Н. Медведева, Москва-Ленинград 1952.
Горький М., *Человек, уши которого заткнуты ватой*, [w:] *Горький о детской литературе*, сост. Н. Медведева, Москва-Ленинград 1952.
Горький М., *Что ждут писатели от исследователей детской литературы*, [w:] *Горький о детской литературе*, сост. Н. Медведева, Москва-Ленинград 1952.
Горький о детской литературе, сост. Н. Медведева, Москва-Ленинград 1952.
Гудков Л., *Победа в войне: к социологии национального символа*, [w:] *Idem*, *Негативная идентичность*, Москва 2004.
Гудков Л., *Структура и характер национальной идентичности в России*, [w:] *Idem*, *Негативная идентичность*, Москва 2004.
Деотто П., *Память о детстве у писателей русского зарубежья и у русских советских писателей (Ходасевич-Шкловский). Постановка вопроса*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.
Дети ГУЛАГа. 1918-1956. Документы, составители: С. С. Виленский, А. И. Кокурин, Г. В. Атмашкина, И. Ю. Новиченко, Москва 2002.
Дети эмиграции. Воспоминания, ред. В. В. Зеньковский, публикуется по изданию – Прага 1925, „Аграф" 2001.
Дмитриевский В., *Детский театр – время испытаний*, [w:] *Дети и культура*, ред. Б. Ю. Сорочкин, Москва 2007.
Добренко Е., *Формовка советского читателя: социальные и эстетические рецепции советской литературы*, Санкт-Петербург 1997.
Домострой, *Юности честное зерцало*, перевод, вступительная статья и комментарии Г. С. Прохорова, Санкт-Петербург 2008.
Егорова К. Б., *„Русская акция" Т. Г. Масарика в поддержку образования детей из семей русских эмигрантов*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.
Ершов Г., Тельпугов В., *Творчество Сергея Михалкова*, Москва 1954.
Ефимова Е., *Современная тюрьма. Быт, традиции и фольклор*, Москва 2004.
Жабский М., *Фильмы для детей*, [w:] *Дети и культура*, ред. Б. Ю. Сорочкин, Москва 2007.
Загидуллина М., *Время колокольчиков, или „Ревизор" в „Незнайке"*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.
Захаров А. В., *Массовое общество в России (история, реальность, перспективы)*, [w:] *Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против»*, Москва 2003.
Зеньковский В. В., *Детская душа в наши дни*, [w:] *Дети эмиграции. Воспоминания*, ред. В. В. Зеньковский, публикуется по изданию – Прага 1925, „Аграф" 2001.
Зимирева К. И., *Метафизика детства в эмигрантском творчестве А. М. Ремизова*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.
Кагановская Л., *Гонка вооружений, трансгендер и „застой": Волк и Заяц в кон/подтексте „холодной войны"*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.
Калинина О. В., *Тема детства в русской автобиографической прозе начала XX века*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.

Камир Б., *Талант и веление времени*, „Детская литература. Журнал о детской литературе и искусстве для детей” 1998, № 3.

Карабанова Н. В., *Ребенок как носитель авторского сознания в автобиографическом повествовании И. С. Шмелева „Лето Господне”*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века” (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.

Касатых Е. А., *Феномен детства: „Воспоминания” А. И. Цветаевой и литература русского зарубежья*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века” (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.

Киященко Н. И., *Введение*, [w:] *Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против»*, Москва 2003.

Киященко Н. И., *Динамизм соотношения: народное, массовое и элитарные культура и искусство (методологический аспект)*, [w:] *Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против»*, Москва 2003.

Клестова Ю. А., *О мерах по профилактике правонарушений, совершаемых на семейно-бытовой почве. Адаптация жертв насилия, в том числе женщин и детей*, [w:] *IV Международный конгресс „Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья”*, Киров 22-24 сентября 2009.

Ключкин К., *Заветный мультфильм: причины популярности Чебурашки*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.

Клява Г. Я., *Благородная задача общества строителей коммунизма*, [w:] *Коммунистическое воспитание подрастающего поколения и предупреждение правонарушений несовершеннолетних*, Рига 1963.

Колобаева Л. А., *Русский символизм*, Москва 2000.

Комсомол и детское движение, Москва-Ленинград 1924.

Конек-горбунок. Сказки русских писателей, Москва 2004.

Крупская Н. К., *Борьба за знания – важнейшая задача пионерорганизации*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А. Константинов, Москва 1955.

Крупская Н. К., *Выступление на Пленуме ЦБ Юных Пионеров*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А. Константинов, Москва 1955.

Крупская Н. К., *Из статьи „Дошкольное воспитание”*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А. Константинов, Москва 1955.

Крупская Н. К., *Интернациональное воспитание детей в начальной школе*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А.Константинов, Москва 1955.

Крупская Н. К., *К вопросу о морально-дефективных детях*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А. Константинов, Москва 1955.

Крупская Н. К., *К вопросу о социалистической школе*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А. Константинов, Москва 1955.

Крупская Н. К., *Как и что рассказывать детям о Ленине*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А. Константинов, Москва 1955.

Крупская Н. К., *О детской библиотеке и детской книге*, 1927 г., [w:] *Eadem*, *О детской литературе и детской книге. Статьи и высказывания*, Москва 1954.

Крупская Н. К., *О детской книге*, 1926 г., [w:] *Eadem*, *О детской литературе и детской книге. Статьи и высказывания*, Москва 1954.

Крупская Н. К., *О детской литературе и детской книге. Статьи и высказывания*, Москва 1954.

Крупская Н. К., *О журнале „Барабан”*, 1924 г., [w:] *Eadem*, *О детской литературе и детской книге. Статьи и высказывания*, Москва 1954.

Крупская Н. К., *Об антирелигиозном воспитании детей*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А. Константинов, Москва 1955.
Крупская Н. К., *Об оценке детской книги*, 1926 г., [w:] *Eadem*, *О детской литературе и детской книге. Статьи и высказывания*, Москва 1954.
Крупская Н. К., *Пионерское движение как педагогическая проблема*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А. Константинов, Москва 1955.
Крупская Н. К., *Письмо к А. М. Горькому*, 1932 г., [w:] *Eadem*, *О детской литературе и детской книге. Статьи и высказывания*, Москва 1954.
Крупская Н. К., *Роль детской библиотеки и библиотекаря в современных условиях*, 1928 г., [w:] *Eadem*, *О детской литературе и детской книге. Статьи и высказывания*, Москва 1954.
Крупская Н. К., *Самоубийства среди учащихся и свободная трудовая школа*, [w:] *Eadem*, *Избранные педагогические произведения*, ред. И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. А. Константинов, Москва 1955.
Крупская Н. К., *Сказки Мамина-Сибиряка*, 1927 г., [w:] *Eadem*, *О детской литературе и детской книге. Статьи и высказывания*, Москва 1954.
Кузнецов С., *Zoo, или фильмы не о любви*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.
Кукулин И., *Игра в сатиру, или невероятные приключения безработных мексиканцев на Луне*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.
Ладыкова О. В., Пылцнина М. С., *Влияние типа семьи на самооценку, агрессию и тревожность подростков*, [w:] *IV Международный конгресс „Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья”*, Киров 22-24 сентября 2009.
Лебедева В. Г., *Судьбы массовой культуры России. Вторая половина XIX-первая треть XX века*, Санкт-Петербург 2007.
Левитский В., *У последней черты*, [w:] *Дети эмиграции. Воспоминания*, ред. В. В. Зеньковский, публикуется по изданию – Прага 1925, „Аграф” 2001.
Леман К., *Воспоминания детства: что они говорят о тебе сегодняшнем?*, пер. А. Меннер, Москва 2010.
Линн С., *Проданное детство. Как агрессивный маркетинг лишает будущего наших детей*, пер. А. Лисовский, Москва 2006.
Липовецкий М., *Буратино: утопия свободной марионетки*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.
Майофис М., *Милый, милый трикстер: Карлсон и советская утопия о „настоящем детстве”*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.
Макаренко А. С., *Книга для родителей*, [w:] *Idem*, *Сочинения*, т. IV, Москва 1951.
Маршак С. Я., *Пленуму правления Союза писателей*, [w:] *Жизнь и творчество Маршака*, Москва 1975.
Милюков П., *Очерки по истории русской культуры в 3 томах*, т. 2, ч. 2, *Искусство. Школа. Просвещение*, Москва 1994.
Минц З., *О некоторых „неомифологических” текстах в творчестве русских символистов*, [w:] *Eadem*, *Поэтика русского символизма*, Санкт-Петербург 2004.
Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века” (Москва 25-27 марта 2009), Москва 2011.
Михалков С., *Воспитание труженика, патриота, интернационалиста и литература для детей и юношества*, [w:] *Idem*, *О литературе*, Москва 1986.
Михалков С., *И тем не менее все начинается с детства...*, 1967, [w:] *Idem*, *О литературе*, Москва 1986.
Михалков С., *О литературе*, Москва 1986.
Островский Г., *Детская аудитория цирка. Проблемы формирования*, [w:] *Дети и культура*, ред. Б. Ю. Сорочкин, Москва 2007.

Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современная школа, отв. ред. И. А. Каиров, Воронеж 1981.

Перцов В., *Маяковский. Жизнь и творчество (1925-1930)*, Москва 1972.

Платт К. М. Ф., *Доктор Дулиттл и доктор Айболит на приеме в отделении травмы*, пер. А. Плисецкая, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.

Проблемы патологической зависимости у детей и подростков, [w:] *IV Международный конгресс „Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья”*, Киров 22-24 сентября 2009.

Прохоров А., *Три Буратино: эволюция советского киногероя*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.

Прохорова Е., *Отход ко сну как прием, или чему нас учили Хрюша и Степашка*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.

Путилова Е., *О творчестве А. П. Гайдара*, Ленинград 1960.

Ранюк Н. Н., *Мотивная структура темы детства в лирике и автобиографической прозе Марины Цветаевой*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века” (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.

Розанов И. И., *Творчество А. П. Гайдара*, Минск 1979.

Руднева Е. И., *Вопросы дидактики в педагогической системе Н. К. Крупской*, Москва 1960.

Русская литература XX века, т. 1, *1920-1930-е годы*, ред. Л. П. Кременцов, Москва 2003.

Савицкая Е., *«Глобальный подросток»: результат и предпосылка «культурной глобализации»*, [w:] *Дети и культура*, ред. Б. Ю. Сорочкин, Москва 2007.

Саламатова М. А., *Значение трансляции этнокультурных традиций и ценностей в процесс семейного воспитания*, [w:] *IV Международный конгресс „Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья”*, Киров 22-24 сентября 2009.

Сапогова Е. Е., *Культурный социогенез и мир детства*, Москва 2004.

Сарнов Б., *Самуил Маршак*, Москва 1968.

Свирская И. А., *Формирование коммунистических идеалов юных читателей в библиотеке средствами литературы*, Ленинград 1975.

Семья: от социальной инициативы к социальному творчеству, Киров 2008.

Синявский А., *Сказка*, [w:] *Idem, Иван-Дурак. Очерк русской народной веры*, Париж 1991.

Сиротство и беспризорность в России: история и современность, авторы-составители В. Н. Занозина, Е. М. Колосова, А. Н. Чистиков, Санкт-Петербург 2008.

Сказка в творчестве русских художников, автор текста и сост. альбома Н. Ф. Шанина, Москва 1969.

Сказочная энциклопедия, ред. Н. Будур, Москва 2005.

Смирнова В., *С. Я. Маршак, Критико-биографический очерк*, Москва 1954.

Советская детская литература. Учебное пособие для учительских институтов, Москва 1953.

Сорочкин Б., *Введение*, [w:] *Дети и культура*, ред. Б. Ю. Сорочкин, Москва 2007.

Столярова Н., *Детский недетский Винни-Пух*, [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.

Тамарченко Н. Д., *Русская повесть Серебряного века (Проблемы поэтики сюжета и жанра)*, Москва 2007.

Титова Е. В., *Концепция детской литературыв эмигрантском творчестве М. Цветаевой*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века” (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.

Точиньска А. (Toczyńska A.), *Антон Чехов и воспитание детей (Образ семьи и родителей в творчестве Чехова)*, [w:] *Język, kultura i świat roślin. Księga pamiątkowa ofiarowana profesor Halinie Chodurskiej*, red. nauk. E. Komorowska, D. Stanulewicz, Szczecin 2010.

Упадышева И. В., *Детские журналы 20-х – 30-х годов в советской России и русском зарубежье: общие тенденции*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье.*

III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" (Москва 25-27 марта 2009), Москва 2011.
Уфимцев И., *Мультипликация – лишь эпизод в моей жизни*, „Детская литература" 1998, № 2.
Ушаков С., *„Мы в город Изумрудный идем дорогой трудной": маленькие радости веселых человечков,* [w:] *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*, Москва 2008.
Фатеев В. А., *Пришвин Михаил Михайлович*, [w:] *Русская литература XX века: прозаики, поэты, драматурги: биобиблиографический словарь*, под. ред. Н. Н. Скатова, Москва 2005.
Хазан В., *Без своего места в мире («Отцы» и «дети» в прозе В. Варшавского)*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.
Хрестоматия по детской литературе для педагогических училищ, сост. О. В. Алексеева, В. И. Силландер, Москва 1950.
Хрущев Н. С., brak tytułu, [w:] *Коммунистическое воспитание подрастающего поколения и предупреждение правонарушений несовершеннолетних*, Рига 1963.
Хрущев Н. С., *Из речи на всероссийском съезде учителей*, [w:] *Idem, О коммунистическом воспитании*, Москва 1964.
Хрущев Н. С., *Из речи на съезде ВЛКСМ*, 18 апреля 1958, [w:] *Idem, О коммунистическом воспитании*, Москва 1964.
Цуриков Н., *Дети эмиграции*, [w:] *Дети эмиграции. Воспоминания*, ред. В. В. Зеньковский, публикуется по изданию – Прага 1925, „Аграф", 2001.
Чудинова В., *Детское чтение. Негативные последствия развития медиасферы*, [w:] *Дети и культура*, ред. Б. Ю. Сорочкин, Москва 2007.
Чуйкова О. А., *Детские образы в мифологической системе сборника А. М. Ремизова „Посолонь"*, [w:] *Мир детства в русском зарубежье. III Культурологические чтения „Русская эмиграция XX века" (Москва 25-27 марта 2009)*, Москва 2011.
Чуковская Л., *Памяти детства. Воспоминания о Корнее Чуковском*, Санкт-Петербург 2001.
Чуковский К., *Дневник 1901-1929*, Москва 1991.
Чуковский К., *Стихи*, Москва 1961.
Шапинская Е. Н., *Массовая культура в теоретических исследованиях*, [w:] *Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против»*, Москва 2003.
Шариков А., Чудинова В., *Детское телевидение. Взгляд социолога*, [w:] *Дети и культура*, ред. Б. Ю. Сорочкин, Москва 2007.
Эпштейн М., Юкина Е., *Образы детства*, „Новый мир" 1979, № 12.
Юхневич М., *В музей или мимо*, [w:] *Дети и культура*, ред. Б. Ю. Сорочкин, Москва 2007.

2. Źródła internetowe

2.1. Zapisywane alfabetem łacińskim

Anisimov O., *The Soviet System of Education*, "Russian Review" 1950, Vol. 9, № 2, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/125454 – 14 XI 2009.
Balina M., *Troubled Lives: the Legacy of Childhood in Soviet Literature*, "The Slavic and East European Journal" 2005, Vol. 49, № 2, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/20058262 – 14 XI 2009.
Balina M., Rudova L., *Introduction*, "The Slavic and East European Journal" 2005, Vol. 49, № 2, *Special Forum Issue: Russian Children's Literature: Changing Paradigms*, [Internet:] http://www.jstor.org./stable/20058259 – 14 XI 2009.

Ball A., *State Children: Soviet Russia's Besprizornye and the New Socialist Generation*, "Russian Review" 1993, Vol. 52, № 2, [Internet:] http://jstor.org/stable/131345 – 08 VII 2011.

Ball A., *The Roots of Besprizornost' in Soviet Russia's First Decade*, "Slavic Review" 1992, Vol. 51, № 2, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/2499530 – 22 VII 2011.

Bezprizorni, „Newsweek Polska" 2002, nr 41/02, [Internet:] http://swiat.newsweek.pl/bezprizorni,25466,1,1.html – 21 VI 2010.

Cheburashka's Room, [Internet:] http://www.geocities.co.jp/Hollywood-Miyuki/2547/ – 05 VIII 2011.

Clawson R. W., *Political Socialization of Children in the USSR*, "Political Science Quarterly" 1973, Vol. 88, № 4, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/2148165 – 02 VI 2011.

Crockett D. B., *Maršak's Children's Verses through a Computer*, "The Slavic and East European Journal" 1969, Vol. 13, № 1, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/306624 – 14 XI 2009.

de Saint-Rat A. L., *Children's Books by Russian Émigré Artists: 1921-1940*, "The Journal of Decorative and Propaganda Arts" 1989, Vol. 11, Russian/Soviet Theme Issue 2, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/1503984 – 28 V 2011.

Dimke D., *Children's Organisations in Contemporary Russia and Their Soviet Roots*, "Kultura". Generation 21st Century: New Childhood in Russia, October 5 (2008), [Internet:] http://www.kulturarus.unibremen.de/kultura_dokumente/ausgaben/englisch/kultura_5_2008_EN.pdf – 29 I 2012.

Dobrenko E., *„The Entire Real World of Children": The School Tale and "Our Happy Childhood"*, trans. J. Meredig, "The Slavic and East European Journal" 2005, Vol. 49, № 2, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/20058261 – 14 XI 2009.

Doniger K., *Soviet Education and Children's Literature*, "Journal of Educational Sociology" 1934, Vol. 8, № 3, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/2961799 – 22 VII 2011.

Evans-Romaine K., *The Children's Poetry of Pasternak: Pasternakian Poetics in Miniature*, "The Slavic and East European Journal" 2005, Vol. 49, № 2, Special Forum Issue: Russian Children's Literature: Changing Paradigms, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/20058263 – 14 XI 2009.

Gaworek N. H., *Education, Ideology, and Politics: History in Soviet Primary and Secondary Schools*, "The History Teacher" 1977, Vol. 11, № 1, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/492726 – 22 VII 2011.

Gölz Ch., *A Chronicle of Russian Children's Organizations*, "Kultura". Generation 21st Century: New Childhood in Russia, October 5 (2008), [Internet:] http://www.kulturarus.unibremen.de/kultura_dokumente/ausgaben/englisch/kultura_5_2008_EN.pdf – 29 I 2012.

Holmgren B., *Why Russian Girls Love Charskaia*, "Russian Review" 1995, Vol. 54, № 1, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/130766 – 14 XI 2009.

Johns A., *Baba Iaga and the Russian Moher*, "The Slavic and East European Journal" 1998, Vol. 42, № 1, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/310050 – 14 XI 2009.

Kaznelson M., *Remembering the Soviet State: Kulak Children and Dekulakisation*, "Europe-Asia Studies" 2007, Vol. 59, № 7, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/20451433 – 22 VII 2011.

Kelly C., *Riding the Magic Carpet: Children and Leader Cult in the Stalin Era*, "The Slavic and East European Journal", Vol. 49, № 2, Special Forum Issue: Russian Children's Literature: Changing Paradigms, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/20058260 – 14 XI 2009.

Konwencja o Prawach Dziecka, [Internet:] http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf – 09 IX 2009.

Kreusler A., *Soviet Preschool Education*, "The Elementary School Journal" 1970, Vol. 70, № 8, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/1000637 – 04 X 2011.

Leighton L. G., *Homage to Kornei Chukovsky*, "Russian Review" 1972, Vol. 31, № 1, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/128320 – 14 XI 2009.

Liczba bezdomnych dzieci w Rosji, [Internet:] http://www.growup.info/pl/need_41.php – 07 VIII 2008.
Opler M. E., *Themes as Dynamic Forces in Culture*, “The Amercian Journal of Sociology” 1945, Vol. 51, № 3, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/2770420 – 20 XII 2009.
Parker F., *The New Curriculum in Soviet Shools*, “The Slavic and East European Journal” 1957, Vol. 1, № 3, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/304158 – 14 XI 2009.
Polak H., on National Public Radio, Feb. 2005, [w:] *The Children of Leningradsky*, [Internet:] http://www.childrenofleningradsky.com/ – 05 VII 2011.
Ponad 140 tys. rosyjskich dzieci ma HIV, [Internet:] http://www.tvn24.pl/0,1548320,0,1,ponad-140-tys-rosyjskich-dzieci-ma-hiv,wiadomosc.html – 07 VIII 2008.
Rudova L., *„Favorite Bastard”: The Children’s “Detective” in Post-Soviet Russia*, “The Slavic and East European Journal” 2005, Vol. 39, № 2, Special Forum Issue: Russian Children’s Literature: Changing Paradigms, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/ 20058264 – 14 XI 2009.
Rudova L., *Russian Childhood in Transition: Children’s Literature in Search of New Heroes*, “Kultura”, *Generation 21st Century: New Childhood in Russia*, October 5/2008, [Internet:] http://www.kultura-rus.uni-bremen.de/kultura_dokumente/ausgaben/englisch/kultura_5_2008_EN.pdf – 02 II 2012.
Schakovskoy Z., *The February Revolution as Seen by a Child*, “Russian Review” 1967, Vol. 26, № 1, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/126865 – 14 XI 2009.
Schakovskoy Z., *The October Revolution as Seen by a Child*, “Russian Review” 1967, Vol. 26, № 4, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/126896 – 14 XI 2009.
Scherr B., *Gor’kij’s Childhood: The Autobiography as Fiction*, “The Slavic and East European Journal” 1979, Vol. 3, № 3, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/307761 – 14 XI 2009.
Schmid W., *Сказ*, “Russian Literature” 2003, LIV, [Internet:] www.elsevier.com/locate/ruslit – 13 XI 2009.
Stolee M. K., *Homeless Children in the USSR, 1917-1957*, “Soviet Studies” 1988, Vol. 40, № 1, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/151744 – 05 X 2011.
Szczepska-Pustkowska M., *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7, [Internet:] http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/wrzesien,131/kategorie_dziecinstwa_od_ellen_key_do_wspolczesnosci,617.html – 19 IX 2011.
Sztobryn S., *Dialektyka swobody i przymusu w pedagogice Sergiusza Hessena*, [Internet:] http://magnetyczna.lh.pl/witryna/pliki/dialektyka.pdf – 6 II 2012.
Sztobryn S., *Pedagogika komunistyczna*, [Internet:] http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/luty,126/pedagogika_komunistyczna,556.html – 28 VIII 2008.
Teitelbaum S. M., *Parental Authority in the Soviet Union*, “American Slavic and East European Review” 1945, Vol. 4, № 3/4, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/2491761 – 22 VII 2011.
Timasheff N. S., *The Soviet School Experiment*, “Russian Review” 1945, Vol. 4, № 2, [Internet:] http://www.jstor.org/stable/125142 – 14 XI 2009.
Wilk i Zając, 1 Dolar, Seria: Bohaterowie kreskówek, [Internet:] http://www.mennica.com.pl/produkty-i-uslugi/produkty-mennicze/monety-zagranicznych-emitentow/produkt/zobacz/wilk-i-zajac-1-dolar-seria-bohaterowie-kreskowek.html – 05 VIII 2011.
Wołodźko-Butkiewicz A., *Jurija Drużnikowa potyczki z mitami*, [w:] *Od pieriestrojki do laboratoriów netliteratury. Przemiany we współczesnej prozie rosyjskiej*, [Internet:] http://www.druzhnikov.com/polish/teksty/krytyka/butkiewicz.htm – 17 XI 2011.
World Organization of the Scouts Movement, [Internet:] http://www.scout.org/en – 22 II 2012.
Wrońska A., *Niewinne wiersze dla dzieci czy propaganda od najmłodszych lat? O twórczości Siergieja Michałkowa*, „Polisemia” 2/2010, [Internet:] http://www.polisemia.com.pl/numer-2-2010-2/niewinne-wiersze-dla-dzieci-czy-propaganda-od-najmlodszych-lat – 02 XII 2011.
Wrońska A., *Najmłodsze ofiary transformacji – o problemie bezprizornych we współczesnej Rosji*, [w:] e-book Instytutu Filologii Słowiańskiej UŚ (w opracowaniu).

2.2. ZAPISYWANE ALFABETEM ROSYJSKIM

Абрамцева Н., *„Пожалуйста, никогда не выбрасывайте старых сахарниц...”*, [Internet:] http://www.strumishka.narod.ru/ – 16 IV 2009.

Абушенко В. Л., *Гессен*, [w:] *Новейший философский словарь*, [Internet:] http://www.philosophi-terms.ru/word/Гессен – 15 II 2012.

Агамиров К., *Зюганов принял детей в пионеры под сенью Кремля*, [Internet:] http://www.svobodanews.ru/Article/2008/05/19/20080519151216537.html – 08 X 2010.

Агния Барто, [Internet:] http://barto.ouc.ru/ – 10 V 2009.

Азадовский К. М., *Бальмонт*, [w:] *Русские писатели. Биобиблиографический словарь*, т. 1, Москва 1990, [Internet:] http://www.philology.ru/literature2/azadovsky-90.htm – 18 IV 2009.

Акрин Н., *Вова Шпырзбышев – пионер-герой!*, [Internet:] http://www.litkonkurs.ru/?dr=45&tid=42077 – 08 IX 2010.

Александров К., *Национальная педагогика русского скаутизма*, [Internet:] http://altruism.ru/sengine.cgi/5/33/2?page=&print=1 – 25 X 2010.

Александрова И., *Укрыла от беды шинелью*, [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/03.html – 12 III 2011.

Алексеева Е. А., *Русская сказка как выражение сознания русского народа*, [Internet:] http://credonew.ru/content/view/282/27/ – 24 II 2009.

Алексин А., *Детям – планету без войн*, [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/pre.html – 13 III 2011.

Аллагулов А. М., *Система нравственного воспитания старшеклассника в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского*, [Internet:] http://www.dissercat.com/content/sistema-nravstvennogo-vospitaniya-starsheklassnika-v-pedagogicheskom-nasledii-va-sukhomlinsk – 18 II 2012.

Аллилуева С., *Двадцать писем к другу. Русская история и культура. 3*, [Internet:] http://lib.ru/MEMUARY/ALLILUEWA/letters.txt – 27 VIII 2008.

Альбом „Материнство и детство в русском плакате”, составители А. Снопков, П. Снопков, А. Шклярук, [Internet:] http://www.plakat.ru/Info/p_r16.htm – 03 VIII 2008.

Андреева Г. М., *Социальная психология*, 2003, раздел IV, глава 16. *Социализация*, [Internet:] http://www.i-u.ru/biblio/archive/andreeva_social_psihology/17.aspx – 24 III 2011.

Анекдоты про героев мультфильмов Простоквашино – кота Матроскина и Дядю Федора, [Internet:] http://ejka.ru/blog/anekdoty/78.html – 09 VIII 2011.

Анекдоты про Чебурашку, [Internet:] http://smeshok.com/main/humor/anekdots/cheburashka/index-00001.shtml – 30 IX 2008.

Ардашева О., *Они сражались за Родину. Война лишила детства*, [Internet:] http://www.deti-mira.ru/competition/archive/poem3/?w_219=485 – 12 III 2011.

Арефьев А., *Образ жизни бездомного*, „Демоскоп Weekly” 19 мая-1 июня 2003, № 113-114, [Internet:] http://demoscope.ru/weekly/2003/0113/tema05.php – 22 VI 2010.

Арефьев А., *Что гонит детей на улицу?*, „Демоскоп Weekly”, 19 мая-1 июня 2003, № 113-114, [Internet:] http://demoscope.ru/weekly/2003/0113/tema09.php – 26 II 2012.

Арзамасцева И., *Русская книга для «маленького Сенеки»: заметки историка детской литературы*, „Неприкосновенный запас” 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/ar12.html – 02 II 2012.

Артизов А. Н., *Судьбы историков школы М. Н. Покровского (середина 1930-х годов)*, [Internet:] http://www.ihst.ru/projects/sohist/papers/vhist/1994/7/34-48.pdf – 26 II 2012.

Архангельский А., *„Младенчество” Вячеслава Иванова и философия детства у Бориса Пастернака*, „Cahiers du monde russe : Russie, Empire russe, Union soviétique, États indépendants” 1994, Vol. 35, Numéro 35-1-2, [Internet:]

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cmr_1252-6576_1994_num_35_1_2391 – 15 II 2012.

Архив воспоминаний о детстве Университета Российской академии образования, [Internet:] http://rl-online.ru/info/authors/66.html – 28 VIII 2008.

Балина М., *Воспитание чувств à la sovietique: повести о первой любви*, „Неприкосновенный запас” 2008, № 2 (58) [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/ba13.html – 02 II 2011.

Балясная Л. К., Фурин С. А., *Законы юных пионеров*, [w:] *Большая советская энциклопедия*, [Internet:] http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00026/89500.htm – 12 V 2010.

Барто А., *Бычок*, [Internet:] http://www.agniyabarto.ru/01-02-bychok.htm – 10 V 2009.

Барто А., *Великие о детях*, [w:] *Записки детского поэта*, [Internet:] http://agniyabarto.ru/14-03-zapiski-detskogo-poeta_velikie-o-detyah.htm – 25 VIII 2010.

Барто А., *Стихи детям*, *Звенигород*, [Internet:] http://www.agniyabarto.ru/ – 05 VI 2009.

Барто А., *Стихи детям*, *Мы с Тамарой*, [Internet:] http://www.agniyabarto.ru/ – 13 VI 2009.

Барто Агния Львовна, [Internet:] http://www.hrono.info/biograf/barto.html – 13 VI 2009.

Баруздин С., *Сын полка, о книге*, [Internet:] http://www.ladoshki.com/1756-books-книга-Сын-полка.htm – 25 IV 2010.

Беззубцев-Кондаков А., *Когда крокодилы были левиафанами…Крокодил в русской литературе: от Федора Достоевского до Эдуарда Успенского*, „Топос. Литературно-философский журнал”, 20 III 2006, [Internet:] http://www.topos.ru/article/4525 – 24 II 2009.

Берггольц О., *Пусть голосуют дети*, [Internet:] http://www.blokada.otrok.ru/poetry.php?t=45 – 12 III 2011.

Белинский В. Г., *Подарок на новый год. Две сказки Гофмана... Детская библиотека. Соч. девицы Тремадюр... Разговоры Эмилии о нравственных предметах... Миниатюрный альбом для детей...*, [w:] *Idem*, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, т. 3, *Статьи и рецензии 1839-1840. Пятидесятилетний дядюшка*, Москва 1953, [Internet:] http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_3700.shtml – 24 XI 2011.

Беляев В., *Начало*, [w:] *Я думал, чувствовал, я жил*, Москва 1971, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/belyaev.htm – 30 VI 2010.

Бесембаева А., *Телепузики*, „Кенгуру”, № 10, [Internet:] http://detki.kz/kids/edu/telepuzik/ – 01 VII 2011.

Беспризорность, [w:] *Энциклопедия Юриста*, [Internet:] http://eyu.sci-lib.com/article0000180.html – 21 VI 2010.

Бессмертная легенда о Павлике Морозове, “Los Angeles Times”, 15 XI 2002, [Internet:] http://www.inosmi.ru/untitled/20021115/164157.html – 16 IX 2010.

Биография и личность Хармса, [Internet:] http://www.library.ru/2/lit/sections.php?a_uid=20 – 27 IX 2009.

Битва за Чебурашку, [Internet:] http://www.eg.ru/daily/adv/5458/ – 05 VIII 2011.

Бляхин П.. *Красные дьяволята*, [Internet:] http://lib.ru/PRIKL/BLYAHIN/krasnye.txt – 12 III 2011.

Богданова А., *Детский городок*, [w:] *Я думал, чувствовал, я жил*, Москва 1971, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/bogdanova.htm – 30 VI 2010.

Богуславский М. В., Васильева С. Н., *Русское зарубежье*, [w:] *Педагогическая энциклопедия*, [Internet:] http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=17&f=84 – 27 VIII 2008.

Бойко А., *Спор вокруг фильма „Сволочи”: А был ли мальчик-диверсант?*, [Internet:] http://www.kp.ru/daily/23652/49495/ – 12 X 2011.

Бондаренко В., *По адским кругам Олега Григорьева*, „Литературная Россия”, 22 VII 2005, № 29, [Internet:] http://www.litrossia.ru/archive/155/person/3896.php – 25 VIII 2010.

Борис Владимирович Заходер, [Internet:] http://publ.lib.ru/ARCHIVES/Z/ZAHODER_Boris_Vladimirovich/_Zahoder_B._V..html – 12 V 2009.

Борисов М., *Тревожные сказки*, [Internet:] http://www.rusf.ru/vk/recen/1998/m_borisov_02.htm – 20 IV 2009.
Боровская Е. Р., *Образ детства в современной русской прозе: творчество А. Н. Варламова*, [Internet:] http://www.mineralov.ru/bor.htm – 15 II 2012.
Боровская Е. Р., Пошина С. А., *Христианские ценности „Кладовой солнца” М. М. Пришвина*, [Internet:] http://pstgu.ru/download/1294857154.poshina.pdf – 15 II 2012.
Братерский А., *Сыны полка* [Internet:] http://www.izvestia.ru/russia/article21661/ – 25 IV 2010.
Быков Д., *Блуд труда*, [Internet:] http://www.e-reading.org.ua/bookreader.php/147696/Bykov_-_Blud_truda.html – 12 I 2011.
Быков Д., *Забытые пионеры*, [Internet:] http://www.sobesednik.ru/publications/sobesednik/2008/05/19/ynion_saper/ – 11 IX 2010.
В Киеве поставили памятник „Ёжику в тумане”, [Internet:] http://www.lenta.ru/news/2009/01/26/hedgehog/ – 03 VIII 2011.
В Москве открывается музей Чебурашки, [Internet:] http://www.lenta.ru/news/2008/05/29/chebur/ – 05 VIII 2011.
В Тирасполе „тимуровцы” обокрали старушку [Internet:] http://www.kp.md/online/news/525896/ – 15 II 2010.
Варава В., *«Спасители Вселенной» (Детство в русской философской культуре)*, [Internet:] http://www.hrono.ru/text/podyem/varava0603.html – 08 IX 2009.
Василиса Премудрая, [w:] *Большая Советская Энциклопедия*, [Internet:] http://bse.sci-lib.com/article003410.html – 17 I 2010.
Васильева Л., *Дети Кремля*, глава *Сад Детства и детский сад*, [Internet:] http://1001.ru/books/kremlin_child/issue2/ – 27 VII 2011.
Васютинская Е., *Два века русского детства*, [Internet:] http://alocvet.narod.ru/lib/two/two.html – 19 I 2012.
Венгер А., *Мы и наши дети*, [Internet:] http://www.strana-oz.ru/?numid=18&article=860 – 09 IX 2009.
Вергасов Ф., *„Военная тайна” Гайдара*, [Internet:] http://www.pseudology.org/people/Gaydar_Arkady.htm – 28 XI 2010.
Вересов Н., *Культурно-историческая психология Л. С. Выготского: трудная работа понимания (Заметки читателя)*, „НЛО” 2007, № 85, [Internet:] http://magazines.russ.ru/nlo/2007/85/be6.html – 07 V 2009.
Веселым картинкам – 50 лет, [Internet:] http://www.merrypictures.ru/history1/ – 18 XI 2011.
Веснина Б., *Сказка*, [w:] Онлайн Энциклопедия „Кругосвет”, [Internet:] http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/SKAZKA.html – 17 VI 2009.
Вигилянский В., *„Взгляни на дом свой, ангел”*, [w:] *Дети эмиграции*, [Internet:] http://rus-sky.com/history/library/vospominania/ – 22 III 2011.
Владимир Осипович Богомолов: биографическая справка, [Internet:] http://lib.ru/PROZA/BOGOMOLOW/about.txt – 13 III 2011.
Властелин детства, [Internet:] http://www.arkadiygaydar.ru/ll-ar-at-958/ – 28 XI 2010.
Восленский М., *Номенклатура*, *Господствующий класс Советского Союза*, Москва 1991, [Internet:] http://rosnom.narod.ru/T700.htm – 15 II 2012.
Воспитание детей в вере, Антоний, митрополит Сурожский, Беседу митрополита Антония записала кинорежиссер „Леннаучфильма” Валентина Матвеева, 08 XI 1993, [Internet:] http://www.strana-oz.ru/?numid=18&article=867 – 03 VIII 2008.
Воспоминания о ГУЛАГе и их авторы, [Internet:] http://www.sakharov-center.ru/asfcd/auth/default.htm – 30 VIII 2010.
Выгон С., *Вадим Макшеев: „Я не могу быть равнодушным к равнодушию”*, [Internet:] http://tomsk.aif.ru/issues/371/03_01 – 29 VIII 2010.
Выготский Л. С., *Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства*, [Internet:] http://psychlib.ru/mgppu/periodica/Pedologia031929/VOP-333.HTM – 13 VII 2011.

Гагаев А. А., Гагаев П. А., *Русские философско-педагогические учения XVIII-XX вв.: культурно-исторический аспект*, [Internet:] http://sbiblio.com/biblio/archive/gagaev_rus/ – 06 II 2012.
Гайдар А., *Ребята! (Обращение к тимуровцам Киева и всей Украины)*, „Советская Украина" 1941, 9 августа, [Internet:] http://lib.ru/GOLIKOW/1941.txt – 8 XI 2009.
Гайдар Аркадий, [Internet:] http://www.piplz.ru/page-id-130.html – 28 XI 2009.
Гайдар Т., *Голиков Аркадий из Арзамаса*, [Internet:] http://lib.ru/GOLIKOW/golikov.txt – 28 XI 2010.
Гайдар Т. А., *Школа. Примечания*, [w:] LITRU.RU – „Электронная Библиотека", [Internet:] http://www.litru.ru/br/?b=9331&p=58 – 11 XI 2010.
Галанов Б., *Мистер Блистер и Мистер Твистер*, [w:] *Книжка про книжки*, Москва 1978, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/galanov1.htm – 30 VI 2010.
Галанов Б., *С. Я. Маршак, Жизнь и творчество, Литература – детям!*, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/galanov/galanov05.htm – 28 IX 2009.
Гамезо М., Петрова Е., Орлова Л., *Возрастная и педагогическая психология*, глава 1: *Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии*, [Internet:] http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/gamez/01.php – 24 III 2011.
Гамзатов Р., *„Всем поколениям" вступительное слово к сборнику „Агния Барто. Стихи детям"*, [Internet:] http://www.agniyabarto.ru/0_rasul-gamzatov_vstupitelnoe-slovo.htm – 10 V 2009.
Где сидят малолетки?, [Internet:] http://www.prison.org/facts/malo/02.htm – 18 X 2011.
Генрих Вениаминович Сапгир, [Internet:] http://sapgir.narod.ru/texts/criticism/csdshb.htm – 25 VIII 2010.
Герасимова А., *Как сделан „Врун" Хармса*, [Internet:] http://www.umka.ru/liter/950701.html – 14 VI 2009.
Герои времени. Буратино, автор и ведущий: П. Вайль, [Internet:] http://archive.svoboda.org/programs/cicles/hero/01.asp – 22 XI 2011.
Герои времени. Дядя Степа, автор и ведущий: П. Вайль, [Internet:] http://archive.svoboda.org/programs/cicles/hero/25.asp – 20 V 2010.
Герои времени. Незнайка, автор и ведущий: П. Вайль, [Internet:] http://archive.svoboda.org/programs/cicles/hero/24.asp – 22 XI 2011.
Герои времени. Тимур, автор и ведущий: П. Вайль, [Internet:] http://archive.svoboda.org/programs/cicles/hero/20.asp – 15 XI 2011.
Гладыш С., *Дети большой беды*, „Московский литератор" 2008, № 3, [Internet:] http://www.moslit.ru/nn/0803/9.htm – 05 VII 2011.
Глоцер В., *„Детки в клетке" (четыре строчки)*, [w:] Сборник *Книги – детям*, Москва 1975, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/glotzer.htm – 01 VII 2010.
Глоцер В., *Я думал о том, как прекрасно все первое! (Даниил Хармс)*, [Internet:] http://www.russofile.ru/articles/article_19.php – 27 IX 2009.
Голиков Леонид Александрович, [Internet:] http://www.hrono.ru/biograf/bio_g/golikov_lenya.html – 02 X 2008.
Голубович И. В., *Родом из 25-й образцовой. Воспоминания „одесской" москвички*, „ДНК. Информационно-аналитический журнал", Одесса 2006, № 4 (19), [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=58615 – 05 VIII 2008.
Гомзикова С., *Будущее России растет на асфальте*, [Internet:] http://svpressa.ru/society/article/44289/ – 14 VII 2011.
Гонеев А. Д. и др., *Основы коррекционной педагогики*, Москва 2002, [Internet:] http://www.pedlib.ru/Books/1/0269/1_0269-42.shtml – 13 VII 2011.
Горланова Н., *Педагогическое поражение и педагогическое продвижение*, „Отечественные записки" 2004, № 3 (17) [Internet:] http://www.strana-oz.ru/?numid=18&article=866 – 03 VIII 2008.
Горький М., *Мои университеты*, [Internet:] http://gorkiy.lit-info.ru/gorkiy/proza/moi-universitety/moi-universitety.htm – 02 VIII 2011.

Горький М., *Соловки*, [Internet:] http://www.solovki.ca/writers_023/maxim_gorky_solovki/maxim_gorky_solovki_02.php – 30 VIII 2010.

Горький Максим, [w:] *Биографии. История жизни великих людей*, [Internet:] http://www.tonnel.ru/?l=gzl&uid=40&op=bio – 18 VII 2011.

Грачева А., *Ремизов Алексей Михайлович*, [Internet:] http://www.hrono.info/biograf/remizov.html –16 VI 2009.

Гребенников С., Добронравов Н., *Песня о пионерах-героях (1962)*, [Internet:] http://www.pakhmutova.ru/songs/reds.shtml – 16 IX 2010.

Григорьева А., *Так не хотелось жить...*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_1355.html – 12 II11.

Группа Крематорий, *Павлик Морозов*, [Internet:] http://www.crematorium.ru/archives/lyrics/059.shtml – 16 IX 2010.

Гудков Л., *Структура и характер национальной идентичности в России*, [w:] *Геополитическое положение России*, Москва 1999, [Internet:] http://www.polit.ru/research/2004/04/05/national_identity.html – 14 VI 2009.

Гусарова К., *Хворост в костер мировой революции: пионеры*, „Неприкосновенный запас” 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/gu6.html – 29 I 2012.

Дворяшина Н. А., *Лики детства в русской литературе Серебряного века*, „Известия Уральского государственного университета” 2008, № 55, Гуманитарные науки. Выпуск 15, Филология, [Internet:] http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0055(01_15-2008)&xsln=showArticle.xslt&id=a15&doc=../content.jsp – 15 II 2012.

Демидов П., *Аркаша*, [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/16.html – 12 III 2011.

Денационализация, поведенческая культура и потеря детей на Западе, [Internet:] http://www.dorogadomoj.com/z32den.html – 11 VIII 2008.

Денисова В. В., *Детство в блокадном Ленинграде*, [w:] *Боль памяти блокадной: сборник воспоминаний жителей и защитников блокадного Ленинграда*, Мытищи 2000, [Internet:] http://world-war.ru/detstvo-v-blokadnom-leningrade/ – 22 I 2011.

День рождения мультика „Ну, погоди!”: Волк мог быть страшилищем с голосом Высоцкого, 17 VII 2008, [Internet:] http://www.kp.ru/daily/24131.3/350965/ – 30 IX 2008.

День рождения русского национального героя стал детским праздником, [Internet:] http://www.sovetnik.ru/prnews/rus/more/?id=14315 – 05 VIII 2011.

Дети в тюрьме – второй выпуск, [Internet:] http://www.prison.org/biblio/detivturme2.htm – 20 X 2011.

Дети в тюрьме. Материалы из архива Центра, [Internet:] http://www.prison.org/biblio/detivturme.htm – 18 X 2011.

Дети и война, [Internet:] http://www.icrc.org/Web/rus/siterus0.nsf/htmlall/children?OpenDocument – 12 III 2011.

Дети на войне, [Internet:] http://basik.ru/photo_children/children_on_the_war/ – 12 I 2011.

Дети пишут о войне. О войне, памяти о ней, долге перед Отечеством..., [Internet:] http://pobeda-mo.ru/children/37.html – 12 III 2011.

Детская энциклопедия, издание второе 1965-1968. Просвещение 11-13, b.m. i r.w., *Советская сатирическая и юмористическая литература*, [Internet:] http://ceolte.com/view/920/ – 18 XI 2011.

Детям о Великой Отечественной войне, [Internet:] http://www.labirint.ru/news/3818/ – 13 III 2011.

Добровольская Д., *Военное детство научило выживать*, [Internet:] http://www.sormovich.nnov.ru/archive/2193/ – 12 III 2011.

Добролюбов Н. А., *Обзор детских журналов*, [w:] *Idem*, *Собрание сочинений в девяти томах*, т. V, *Статьи и рецензии (июль-декабрь 1859)*, Москва-Ленинград 1962, [Internet:] http://az.lib.ru/d/dobroljubow_n_a/text_1430.shtml – 23 XI 2011.

Доброхотова А., *„Дети большой беды”. Опыт прошлого для настоящего и будущего*, [Internet:] http://www.moslit.ru/nn/0511/7.htm – 05 VII 2011.

Долгих Н. И., *Использование педагогического наследия А. С. Макаренко в процессе воспитания несовершеннолетних осужденных в общеобразовательной школе Мариинской воспитательной колонии*, [Internet:] http://festival.1september.ru/articles/420005/ – 18 II 2012.
Долгов В. В., *Детство в контексте древнерусской культуры XI–XIII вв.*: *Отношение к ребенку, способы воспитания и стадии взросления*, „Этнографическое обозрение" 2006, № 5, [Internet:] http://ns1.booksite.ru/ancient/reader/spirit_2_02.htm – 19 I 2012.
Домострой, [Internet:] http://www.hrono.ru/dokum/1500dok/domostroi.php – 19 I 2012.
Дружников Ю., *Внимание – халтурщица! Имя – Катриона Келли*, [Internet:] http://www.pereplet.ru/text/drughnikov20jul05.html – 04 X 2009.
Е. Л. Шварц, [w:] *Литературные имена*, [Internet:] http://www.library.ru/2/lit/sections.php?a_uid=27 – 17 X 2011.
Ежегодно в России пропадает более 30 тысяч детей, [Internet:] http://www.newsru.com/russia/20oct2004/statistika.html – 22 VI 2010.
Еремин В., Абрамкин В., *Что нам делать с малолеткой? Интервью 119*, [Internet:] http://www.prison.org/facts/malo/071.htm – 20 X 2011.
„Ёжик в тумане", [w:] Студия Юрия Норштейна, [Internet:] http://www.norshteyn.ru/modules.php?name=Movies&page=5 – 05 VIII 2011.
Жаворонков Г., *Секреты Глухого*, Альманах „Неволя". Приложение к журналу „Индекс/Досье на цензуру", (4) 2005, [Internet:] http://www.index.org.ru/nevol/2005-3/zhav_n3.htm – 19 X 2011.
Зайчик И., *Интервью Павла Санаева журналу „Караван историй"*, [w:] *PlintusBook.ru Сайт книги*, [Internet:] http://plintusbook.ru/karavan – 20 VII 2011.
Записки о Западе. Выпуск 27, Как воспитывать наших детей? Что нам делать?, 11 VIII 2008, [Internet:] http://www.dorogadomoj.com/z27kak.html – 05 XII 2011.
Записки о Западе. Выпуск 33-17, Значение закона Божия в школах, 11 VII 2008, [Internet:] http://www.dorogadomoj.com/z17zna.html – 05 XII 2011.
Записки о Западе. Выпуск 33-31, Тяжелое положение с воспитанием детей на Западе. Обращение Пастырского совещания (1993) Западно-Американской епархии Русской Православной Церкви заграницей, 11 VIII 2008, [Internet:] http://www.dorogadomoj.com/z31vos.html – 05 XII 2011.
Захаров А. В., *Массовое общество и культура в России: социально-типологический анализ*, „Вопросы философии" 2003, № 9, [Internet:] http://sociologist.nm.ru/articles/zaharov_09.htm – 17 I 2012.
Зверев А., *Мы очистили школу от мусора*, [Internet:] http://lunacharsky.newgod.su/issledovania/my-ochistili-shkolu-ot-musora – 06 II 2012.
Здир В., *Детская литература на рубеже веков*, [Internet:] http://www.solnet.ee/parents/kn_01_17.html – 11 XI 2010.
Здир В., *Творчество С. Я. Маршака*, [Internet:] http://www.solnet.ee/parents/kn_01_20.html – 28 IX 2009.
Земсков В. Н., *ГУЛАГ (историко-социологический аспект)*, „Социологические исследования" 1991, № 6, 1991, № 7, [Internet:] http://solzhenicyn.ru/modules/sections/index_op_viewarticle_artid_153.html – 30 VIII 2010.
Зеньковский В., *Принципы православной педагогики*, [Internet:] http://pravlib.ru/zenkovsky/ppp.htm – 19 XII 2011.
Золотов Я., *Сокровище, которое нашел „Ёжик в тумане"…*, [Internet:] http://dreamiech.ru/posts/2008/06/21/56.html – 03 VIII 2011.
Зубакин А., *Я мечтал о счастливой жизни хоть на один денёк*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_1422.html – 12 III 2011.
Зыков О., *Сначала ребенку плохо с нами...*, Альманах „Неволя". Приложение к журналу „Индекс/Досье на цензуру", (4) 2005, [Internet:] http://www.index.org.ru/nevol/2005-4/zykov_n4.htm – 18 X 2011.
Зюганов на Красной площади провел прием в пионеры, [Internet:] http://www.rosbalt.ru/2010/05/18/737691.html – 09 XII 2010.

Иван Сергеевич Соколов-Микитов, [w:] *Биографический указатель Хронос*, [Internet:] http://www.hrono.ru/biograf/bio_s/sokolov_mikit.php – 27 VII 2011.
Иванов В. В, Топоров В. Н., *Иван Дурак, Иванушка Дурачо*к, [w:] *Мифологический словарь,* red. Е. М. Мелетинский, Москва 1990, [Internet:] http://myths.kulichki.ru/enc/item/f00/s14/a001409.shtml – 17 I 2010.
„Иваново Детство" Андрея Тарковского, [Internet:] http://tarkovsky.su/films/ivan-childhood/ – 12 III 2011.
Ивич А., *Заметки о детских стихах С. Маршака*, [w:] *Воспитание поколений. О советской литературе для детей*, Москва 1969, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/ivich.htm – 30 VI 2010.
„Идет бычок, качается" – это биография каждого из нас, Газета (gzt.ru), [Internet:] http://www.peoples.ru/art/literature/poetry/contemporary/barto/index1.html – 05 VI 2009.
Идет Волк по лесу. Видит Заяц за уши к ветке привязан, [Internet:] http://www.vysokovskiy.ru/story/zadolbala/ – 05 VIII 2011.
Иеромонах Димитрий (Першин), *Скауты: трагическая страница XX века*, [Internet:] http://www.pravmir.ru/skauty/ – 28 I 2012.
Из интервью с отцом Михаилом, настоятелем Знаменского собора г. Ардатов Нижегородской епархии, [Internet:] http://www.prison.org/biblio/detivturme.htm – 20 X 2011.
Из книги В. В. Скопина „На Соловецких островах". Соловецкая тюрьма, [Internet:] http://www.solovki.ru/history10.html – 27 VIII 2010.
Из сочинений и писем несовершеннолетних заключенных, [Internet:] http://www.prison.org/biblio/detivturme.htm – 20 X 2011.
История появления училищ, [Internet:] http://www.svu.ru/index.sema?a=articles&pid=10 – 25 IV 2010.
История русского разведчества, [Internet:] http://www.scouts.ru/files/doc/2razr/2razr1/007.htm – 30 X 2010.
Йованович М., *Поколение чужбины*, [Internet:] http://www.istrodina.com/rodina_articul.php3?id=1270&n=70 – 27 VIII 2008.
Каждый пятый москвич готов повторить подвиг Павлика Морозова, [Internet:] http://www.lenta.ru/russia/2002/09/04/pavlik/ – 16 IX 2010.
Казюлькина И., *Любимые герои. Незнайка*, 10 IX 2004, [w:] BiblioГид, [Internet:] http://bibliogid.ru/articles/134 – 30 VIII 2011.
Казюлькина И., *Маршак С. Я. Стихи и переводы*, [Internet:] http://www.bibliogid.ru/bookshelf/little/malish/marshak-malish – 27 IX 2009.
Казюлькина И., *Формула гениальности*, [Internet:] http://www.bibliogid.ru/bookshelf/little/malish/chukovsky-malish – 01 X 2009.
Как помочь уже сейчас, [Internet:] http://www.besprizornie.ru/content/view/17/20/ – 21 VI 2010.
Как Россия стала Russia и при чем тут Чебурашка, 6 VIII 2004, [Internet:] http://www.sostav.ru/news/2004/08/06/13/ – 05 VIII 2011.
Как снимали кота Леопольда, [Internet:] http://ne-versiya.com.ua/show.php?id=131&title=kot_leopold – 22 VIII 2011.
Как стать скаутом?, [Internet:] http://www.scouts.ru/modules/join/ – 30 X 2010.
Калашникова М. В., *Альбомы современной детской колонии*, [Internet:] http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/GULAG/Kalashnikova.html – 30 VIII 2010.
Калашникова Р. Б., *Школа и „антишкола" Даниила Хармса*, [w:] *Проблемы детской литературы*, Петрозаводск 1987, [Internet:] http://xarms.lipetsk.ru/texts/kalas1.html – 27 IX 2009.
Камакин О., *Есть пионеры – дети рабочих,* [Internet:] http://www.dddgazeta.ru/archive/2007/11/12/ – 02 X 2008.
Камалдинова Э. Ш., *Безнадзорность и беспризорность*, [w:] *Энциклопедия гуманитарных наук* 2004, № 1, [Internet:] http://www.zpu-journal.ru/zpu/2004_1/Kamaldinova/16.pdf – 05 VII 2011.

Картина детской литературы, [Internet:] http://medved-magazine.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=116 – 30 IX 2008.

Картошка, [Internet:] http://a-pesni.golosa.info/baby/kartochka-p.htm – 16 IX 2010.

Карпов В. А., *Проза Саши Черного в детском чтении*, [Internet:] www.school2100.ru/arch_mag_stat/magst_04-05_09.pdf – 19 IV 2009.

Кассиль Л., *Кто написал все это? Предисловие к книге „Радуга-дуга”*, [w:] С. Маршак, *Радуга-дуга*, Москва 1961, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/kassil1.htm – 30 VI 2010.

Келли К., *Без заголовка*, [Internet:] http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/kk13.html – 04 X 2009.

Келли К., *Дети государства, 1935-1953*, пер. А. Захаров, „Неприкосновенный запас” 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/kk5-pr.html – 24 VI 2010.

Келли К., *„Маленькие граждане большой страны”: интернационализм, дети и советская пропаганда*, пер. Я Токаревой, „НЛО” 2003, № 60, [Internet:] http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/kelli.htm – 04 VIII 2008.

Келли К., Сиротинина С., *«Было непонятно и смешно»: праздники последних десятилетий советской власти и восприятие их детьми*, „Антропологический форум” 2008, № 8, [Internet:] http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/008/08_05_kelly-sirotinina_k.pdf – 29 I 2012.

Келли К., *Советский Союз – рай для детей?*, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=58601 – 23 VI 2010.

Келли К., *„Школьный вальс”: повседневная жизнь советской школы в послесталинское время*, „Антропологический форум” 2004, № 1, [Internet:] http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/001/01_02_kelly.pdf – 23 XII 2011.

Келли К., Безрогов В., *Быть ребенком – в России?*, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=72930 – 25 VII 2011.

Келли К., Безрогов В., *Лики российского детства*, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=72929 – 25 VII 2011.

Клековкина С. Г., *Формирование у дошкольников навыков, необходимых для успешной адаптации в семье*, [w:] *IV Международный конгресс „Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья”*, Киров 22-24 сентября 2009.

Клоц Я., *Иосиф Бродский: стихи для детей*, „Неприкосновенный запас” 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/kl15.html – 02 VII 2010.

Козлов А., *Козел на саксе*, Глава 1. *Дворовая жизнь – игры и развлечения*, [Internet:] http://lib.ru/CULTURE/MUSIC/KOZLOV/kozel_na_saxe.txt – 27 VII 2011.

Козлов С., *Не смотри на меня так, Ежик*, [Internet:] http://lib.ru/KOZLOW/ezhikwtumane.txt – 01 X 2008.

Колесников А., *Сын полка*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_449.html – 12 III 2011.

Колонистова А., *Недетские истории советской мультипликации*, 23 II 2009, [Internet:] http://www.dvdmall.ru/node/45378 – 05 VIII 2011.

Колоскова Н., *Этот „непедагогичный” Артур Гиваргизов*, [Internet:] http://lib.1september.ru/2005/15/20.htm – 26 VIII 2010.

Конституция (Основной закон) Союза Советских Социалистических Республик Утверждена Чрезвычайным VIII съездом Советов Союза ССР 5 декабря 1936 года, Статья 12, [Internet:] http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/cnst1936.htm – 12 I 2012.

Кот Леопольд, [Internet:] http://xwt.ru/index.php/anounce/view/9277 – 15 II 2012.

Корин А., *Сердце о сказку греется…*, [w:] Е. Шварц, *Тень. Голый король*, [Internet:] http://modernlib.ru/books/shvarc_evgeniy_lvovich/ten_goliy_korol/read/ – 25 X 2011.

Кормилова М., *Эдуард Успенский „Мой Чебурашка подрывал пионерскую организацию”*, 14 V 2004, [Internet:] http://www.newizv.ru/culture/2004-05-14/6539-eduard-uspenskij.html – 05 VIII 2011.

Корольков Ю., *Пионеры-Герои. Леня Голиков,* [Internet:] http://www.blokada.otrok.ru/golikov/index.htm – 16 IX 2010.

Костюрин Д., *Баллада о нерожденных*, [w:] *Детство, опаленное войной*, [Internet:] http://schoollibrary.ioso.ru/index.php?news_id=345 – 13 III 2011.
Кощей (или Кащей), [w:] *Большой Русский Биографический Словарь*, [Internet:] http://www.rulex.ru/01110246.htm – 17 I 2010.
Красовицкая Т. Ю., *Идеи Н. К. Крупской и их роль в истории большевистского эксперимента*, „Новый исторический вестник" 2002, № 1(6), [Internet:] http://www.nivestnik.ru/2002_1/1.shtml – 15 II 2012.
Красовицкая Т., *Статья для Большой энциклопедии Кирилла и Мефодия*, [Internet:] http://lunacharsky.newgod.su/issledovania/stata-dla-bolsoj-enciklopedii-kirilla-i-mefodia – 06 II 2012.
Кринко Е. Ф., *Детство военных лет (1941-1945 гг.): проблемы и перспективы изучения*, [Internet:] http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2006.4/363/krinko2006_4.pdf – 13 III 2011.
Крупская Н. К., *К вопросу об оценке детской книжки*, 1927 г., [Internet:] http://fb2.booksgid.com/content/8F/nadezhda-krupskaya-doshkolnoe-vospitanie-voprosy-semeynogo-vospitaniya-i-byta/19.html – 02 II 2012.
Крупская Н. К., *О „Крокодиле" Чуковского*, „Правда", 01 II 1928, печатается по собранию сочинений К. И. Чуковского в 15 томах, т. 2, Москва 2001, [Internet:] http://www.chukfamily.ru/Kornei/Proetcontra/Krupskaia.htm – 24 II 2009.
Крупская Н. К., *По поводу статьи „Литературные вкусы беспризорных"*, [w:] *Eadem*, *Собрание сочинений*, Москва 1959 г., [Internet:] http://www.detskiysad.ru/ped/ped321.html – 05.07.2011.
Кузина С., *Зомбируют ли наших детей «Телепузики»?*, „Комсомольская правда", 06 VI 2001, [Internet:] http://www.kp.ru/daily/22565/9951/ – 13 I 2012.
Кукулин И., Майофис М., *От редакторов*, „НЛО" 2003, № 60, *Детское чтение советской эпохи: несоветский взгляд*, [Internet:] http://magazines.russ.ru/nlo/2003/60/ikmm.html – 07 V 2009.
Кумарин В., *Концепция Луначарского*, [Internet:] http://lunacharsky.newgod.su/issledovania/koncepcia-lunacharskogo – 06 II 2012.
Кустова А. В., *Советская цензура детской литературы на примере произведений К. И. Чуковского*, [Internet:] http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/kustova.htm – 23 II 2009.
Куценко Т. А., Фурин С. А., *Всесоюзная пионерская организация*, [Internet:] http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00015/47100.htm – 02 X 2008.
Лаптева Е., *Владимир Меньшов не отдал приз "Сволочам"*, [Internet:] http://www.kp.ru/daily/23891/66335/ – 12 X 2011.
Лебедев Д. Н., *В тебя, пионерия, верю я! Шагай вперед, пионерия*, [Internet:] http://dedovkgu.narod.ru/bib/lebedev.htm – 16 XI 2011.
Лебедев Д. Н., *О прошлом, настоящем и будущем Пионерии*, „Голос миротворцев", 09 VII 2006, № 248, [Internet:] http://www.un-museum.ru/vestnik/248.htm#4 – 17 IX 2010.
Лебедев Д. Н., *О современных пионерах откровенно*, [Internet:] http://comissars.ru/article/6-top-lists-categories/19-on-modern-pioneers-and-pioneer-organizations-openly.html – 17 IX 2010.
Лебедев Д. Н., *Товарищ „Крылатый"*, [Internet:] http://comissars.ru/childrens-camp-pioneer-asset.html – 20 IX 2010.
Лебедев Д. Н., *Штрихи к портрету пионера 90-х годов и его организации*, Орел 1994, [Internet:] http://pages.marsu.ru/iac/resurs/istory/90.html – 17 IX 2010.
Лебединский В. В., Чеснокова Н. П., *Октябрята*, [w:] *Большая советская энциклопедия*, [Internet:] http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00054/90500.htm – 12 V 2010.
Левецкая В., *Записки из подвала: я не понимала перемены жизни*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_1405.html – 12 III 2011.
Левина А., *„Дорогая военная цензура!"*, [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/33.html – 12 III 2011.
Левинсон А., *Наше „мы": Раз, два, три – пионеры мы*, [Internet:] http://www.vedomosti.ru/newspaper/article.shtml?2008/05/20/148802 – 02 X 2008.

Левченкова О. С., *Феномен чуда в русской литературной сказке 30–90-х гг. XX века*, [w:] „Филологические науки” 2000, № 5, [Internet:] http://www.philol.msu.ru/~xxcentury/st_lev4enkova.htm – 23 II 2009.
Леонтьева С. Г., *Дети и идеология: пионерский случай*, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=58600 – 17 IX 2010.
Леонтьева С., *Дискуссия о «живом слове»: к истории медиаобразования в советской школе*, „Неприкосновенный запас” 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/le10.html – 06 II 2012.
Леонтьева С., *Книги нашего пионерского детства: где они сегодня?*, [Internet:] http://lit.1september.ru/article.php?ID=200701013 – 23 IV 2009.
Леонтьева С., *Литература пионерской организации: идеология и поэтика*, [Internet:] http://footnote.myxomop.com/pionery/leonteva_disser.pdf – 30 X 2010.
Леонтьева С., *Песня в пионерской обрядности*, [Internet:] http://www.astrasong.ru/c/science/article/489/ – 02 X 2008.
Леонтьева С., *Пионер – всем пример*, [Internet:] http://www.strana-oz.ru/?numid=18&article=882 – 03 VIII 2008.
Леонтьева С. Г., *Поэзия пионерских праздников*, [Internet:] http://www.ruthenia.ru/folklore/leontieva4.htm – 02 X 2008.
Лещинский В., Мозгарев Л., Неделина С., Седова Е., *Краткий справочник по курсу „История образования и педагогической мысли”*, [Internet:] http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/leschin/05.php – 28 XII 2011.
Линд Е., *Современники*, [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/45.html – 12 III 2011.
Лихачев Д., *Книга беспокойств. Воспоминания, статьи, беседы*, Москва 1991, [Internet:] http://svitk.ru/004_book_book/16b/3559_lihahev-kniga_bespokoystv.php – 27 VIII 2010.
Лотман Ю., *Женское образование в XVIII и XIX веке*, [w:] *Idem*, *Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII-начало XIX века)*, Санкт-Петербург 1994, [Internet:] http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Lotman/03.php – 06 II 2012.
Лотман Ю. М., *Память в культурологическом освещении*, [w:] *Idem*, *Избранные статьи*, т. 1, Таллинн 1992, [Internet:] http://www.philology.ru/literature1/lotman-92f.htm – 12 I 2012.
Лунин В., *Записки бывалого пирата, Мои встречи с Заходером*, [Internet:] http://lib.1september.ru/articlef.php?ID=200600624 – 12 V 2009.
Лурье В. Ф., *От беспризорничества и хулиганства – к блатной субкультуре*, [Internet:] http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/GULAG/Lurie.html – 05 VII 2011.
Лурье М., *Садистский стишок в контексте городской фольклорной традиции: детское и взрослое, общее и специфическое*, „Антропологический форум” 2007, № 6, [Internet:] http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/006/06_07_lurie_k.pdf – 02 II 2012.
Львов-Рогачевский В. Л., *Максим Горький*, [Internet:] http://philology.ruslibrary.ru/default.asp?trID=161&artID=343 – 18 VII 2011.
Майофис М., Кукулин И., *Вступительная заметка*, „НЛО” 2002, № 58, *Семиотика детства*, [Internet:] http://magazines.russ.ru/nlo/2002/58/m1.html – 07 V 2009.
Малолетка, „Индекс/Досье на цензуру”, [Internet:] http://www.index.org.ru/turma/ml/#1 – 18 X 2011.
Малолетка глазами исследователя. Некоторые выводы и рекомендации, [Internet:] http://www.prison.org/facts/malo/051.htm – 20 X 2011.
Малолетка глазами исследователя. Социокультурная модель мира „малолеток”, [Internet:] http://www.prison.org/facts/malo/05.htm – 20 X 2011.
Мальцев Ю., *Вольная русская литература 1955- 1975*, Frankfurt am Main 1976, [Internet:] http://antology.igrunov.ru/authors/maltsev/ – 15 I 2012.
Макшеев В., *Мои редакторы*, „День и ночь” 2006, № 9-10, [Internet:] http://magazines.russ.ru/din/2006/9/mak45.html – 29 VIII 2010.

Мамедова Дж., *Персонажи власти в литературе для детей советского периода (на материале учебников, книг для чтения и хрестоматий советского периода),* [Internet:] http://www.ricolor.org/history/rsv/good/det_lit/ – 18 XI 2011.
Мандельштам О. Э., Избранное, Комментарии, [Internet:] http://www.prosv.ru/ebooks/lib/61_Mandelshtam/5.html – 01 VII 2010.
Марахова Т. А., *Истоки автобиографической трилогии в раннем творчестве М. Горького*, [w:] *О творчестве Горького,* ред. И. К. Кузьмичев, 1956, [Internet:] http://www.biografia.ru/cgi-bin/quotes.pl?oaction=show&name=otvorgor12 – 02 VIII 2011.
Маркова Н. Е., *Феномен телепузиков*, [Internet:] http://www.r-komitet.ru/smi/smi-p-007.htm – 01 VII 2011.
Мартынов И., *Война и дети. Почему забыли о малолетних узниках концлагерей*, [Internet:] http://www.ug.ru/archive/14141 – 12 III 2011.
Маршак И. С., *От детства к детям*, [w:] *Жизнь и творчество Маршака*, Москва 1975, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/marshak/marshak01.htm – 30 VI 2010
Маршак С., *В начале жизни (Страницы воспоминаний),* [w:] *Собрание сочинений в восьми томах*, т. 6, Москва 1971, [Internet:] http://www.classiclibr.ru/lib/al/book/590 – 27 X 2011.
Маршак С., *Об этой книге*, [w:] Г. Белых, А. Пантелеев, *Республика ШКИД*, [Internet:] http://lib.ru/RUSSLIT/PANTELEEW/respublikashkid.txt – 06 VII 2011.
Маршак, Самуил Яковлевич, [w:] Онлайн Энциклопедия „Кругосвет”, [Internet:] http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/c/ca/1008788.htm – 27 IX 2009.
Маховская О., *Что происходит с детьми в эмиграции*, [Internet:] http://www.newwoman.ru/olga_makhovskaya_003.html – 27 VIII 2008.
Маяковский В. *Стихи „для детков”*, [Internet:] http://www.bibliogid.ru/bookshelf/little/malish/majakovskij-malish – 10 V 2009.
Медкова М., *Образ ребенка и детства в детской литературе XX века (феноменологический анализ детской литературной сказки),* [Internet:] http://www.polit.ru/article/2003/05/27/618609/ – 15 II 2012.
Меж детей ничтожных мира, [w:] *„Сайгонская” культура*, [Internet:] http://culture.baraban.com/saigonfolks.html#link12 – 25 VIII 2010.
Межрегиональная Общественная Детская и Молодёжная Организация „Русский Союз Скаутов”, [Internet:] http://vetluga-tg.ucoz.ru/index/0-21 – 17 IX 2010.
Мещерякова М. И., *Абрамцева Наталья Корнелиевна: биография...*, [Internet:] http://www.chertyaka.ru/detskie_skazki/abramtseva/abramtseva_biografia.php – 17 VI 2009.
Микоян С., *Мы – дети войны: Воспоминания военного летчика-испытателя. Детство в Кремле*, [Internet:] http://militera.lib.ru/memo/russian/mikoyan_sa/02.html – 26 VII 2011.
Милюков П. Н., *Величие и падение Покровского*, Альманах „Восток”, выпуск: N 12(24), декабрь 2004 г., [Internet:] http://www.situation.ru/app/j_art_785.htm – 26 II 2012.
Миньковский Г. М., *Детская беспризорность*, [w:] *Большая Советская Энциклопедия,* [Internet:] http://bse.sci-lib.com/article024594.html – 22 VI 2010.
Миронов С., *„Тимуровцы”*, [Internet:] http://sergey-mironov.livejournal.com/73371.html – 28 I 2010.
Михайлов Н. А., *Мастер. Записки о творчестве С. Я. Маршака*, Москва 1979, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/mihaylov.htm – 30 VI 2010.
Михалков, Сергей, [Internet:] http://www.lenta.ru/lib/14181045/ – 30 IX 2009.
Михалков Сергей Владимирович, [Internet:] http://www.mp.urbannet.ru/TVOR-P/mixal_sv/mix_sv-tv.htm – 30 IX 2009.
Московская городская пионерская организация, [Internet:] http://mgpo.ru/ – 02 X 2008.
Московский городской Дворец детского (юношеского) творчества, [Internet:] http://www.dvorec-online.ru/ – 08 IX 2010.
Музей Больного Воображения имени Форда Префекта. Аэрография, [Internet:] http://kastyan76.livejournal.com/110638.html – 03 VIII 2011.
Мюзикл „День рождения кота Леопольда”, [Internet:] http://www.fest.md/ru/events/musical/miuzikl-den-rozhdeniya-kota-leopolda – 15 II 2012.

Национальная Организация Витязей (НОВ) – русское православное движение молодежи, [Internet:] http://www.pravsarov.nne.ru/vityazi.html – 28 I 2012.

Национальная Организация Российских Скаутов-разведчиков (НОРС-Р), [Internet:] http://www.scouts.ru/modules/address/ – 30 X 2010.

Национальный совет молодёжных и детских объединений России, [Internet:] http://www.youthrussia.ru/ – 29 I 2012.

Наши дети смотрят неправильные мультфильмы, [Internet:] http://news.mail.ru/society/4684472/ – 05 VIII 2011.

Недель А., *Размещаясь в неизбежном. Эскиз сталинистской метафизики детства. II*, [Internet:] http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000_3/05_2.htm – 06 VIII 2008.

Недописанная страница, [Internet:] http://s-marshak.ru/ – 30 VI 2010.

Непридуманные рассказы о войне, [Internet:] http://world-war.ru/category/deti-na-vojne/.

Нефедова И., *Максим Горький (Биография писателя)*, [Internet:] http://lib.ololo.cc/b/39068/read – 18 VII 2011.

Никифоров А., *Присказка*, [w:] *Литературная энциклопедия*, [Internet:] http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/lea/lea-7681.htm – 16 VI 2009.

Никифоров А. И., *Сказка. Композиция сказки*, [w:] *Литературная энциклопедия*, [Internet:] http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/lea/lea-7681.htm – 16 VI 2009.

Норштейн Юрий Борисович, [Internet:] http://hedgehoginmist.narod.ru/norsht.html – 04 VIII 2011.

Носко И. В., *Детство как психосоциокультурный феномен*, [w:] *Социальная работа в Сибири*, Кемерово 2004, [Internet:] www.detstvo2030.ru/files/images/detstvo_kak_fenomen.doc – 14 II 2012.

Нравы и обычаи малолетки. Иерархия малолетки, [Internet:] http://www.prison.org/facts/malo/042.htm – 20 X 2011.

О проекте, [Internet:] http://www.76-82.ru/project/ – 28 VII 2011.

О скаутах, [Internet:] http://www.sledopyt-novoros.ru/oskautah.html – 28 I 2012.

О том, как написалась эта книга, [Internet:] http://www.e-reading.org.ua/bookreader.php/44229/Permyak_-_Detstvo_Mavrika.html – 17 XI 2011.

Об авторе, [w:] *PlintusBook.ru*, [Internet:] http://plintusbook.ru/writer/ – 20 VII 2011.

Олеша Ю., *Избранное*, [Internet:] http://www.belletrist.ru/book/novlbk/rusbk/olesha.htm – 17 IV 2009.

Осовский Е. Г., *Российское зарубежье: педагогическая наука в изгнании (20е-50е годы XX века)*, [Internet:] http://pedagogics.narod.ru/obzor/zarub1.htm – 06 II 2012.

Осовский Е. Г., Кирдяшова Е. В., *Педагогическая деятельность и взгляды В. В. Зеньковского*, [Internet:] http://pedagogics.narod.ru/obzor/zarub10.txt – 06 II 2012.

Павлик Морозов жив, [Internet:] http://www.svoboda.org/programs/far/2002/far.093002.asp – 02 X 2009.

Пантелеев А. И., *Разговор с читателем. Где вы, герои „Республики Шкид"?*, [w:] *Idem*, *Собрание сочинений в четырех томах*, т. 3, Ленинград 1984, [Internet:] http://lib.misto.kiev.ua/RUSSLIT/PANTELEEW/statii.txt – 06 VII 2011.

Пантелеев А. И., *Разговор с читателем. Только в Шкиду!*, [w:] *Idem*, *Собрание сочинений в четырех томах*, т. 3, Ленинград 1984, [Internet:] http://lib.misto.kiev.ua/RUSSLIT/PANTELEEW/statii.txt – 06 VII 2011.

Панченко О. Г., Бирич И. А., *Мировозренческие основы советской педагогики*, [Internet:] http://pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_5/Panchenko_4.htm – 06 II 2012.

Панченко О. Г., Бирич И. А., *Педагогические концепции философов русского зарубежья XX века*, [Internet:] http://www.pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_5/Panchenko_3.htm – 06 II 2012.

Парамонов К., *Олег Григорьев. Птица в клетке*, „Русский журнал", 13 XII 1997, [Internet:] http://old.russ.ru/journal/zloba_dn/97-12-13/param.htm – 25 VIII 2010.

Парамонова К. К., *Фильм для детей, его специфика и воспитательные функции*, Москва 1975, [Internet:] edu.of.ru/attach/17/32790.doc – 14 II 2012.

Партия планирует уже 30 мая воссоздать пионерию, объединив более 600 детских организаций, [Internet:] http://www.newsru.com/russia/04apr2008/pioner.html – 15 V 2010.

Патлатия Е., *Возвращение в военное детство: Туреч 60 лет спустя...*, [Internet:] http://www.radio.cz/ru/statja/70512 – 12 III 2011.

Педология, [w:] *Психологическая энциклопедия,* [Internet:] http://mirslovarei.com/content_psy/PEDOLOGIJA-2176.html – 14 VI 2009.

Переводчица с детского. 100 лет назад родилась Агния Барто, [Internet:] http://www.peoples.ru/art/literature/poetry/contemporary/barto/history.html – 12 III 2011.

Першин М., *Почему глобализация вызывает столь жаркие споры и нужно ли ей противостоять?*, [Internet:] http://www.foma.ru/article/index.php?news=3126 – 01 VII 2011.

Песня о Павлике Морозове, музыка – Ф. Сабо, слова – С. Михалков, [w:] *Далеко от Москвы. Павлик Морозов жив*, ведущая Е. Фанайлова, 30 IX 2002, [Internet:] http://archive.svoboda.org/programs/far/2002/far.093002.asp – 15 II 2011.

Петровский М., *Что отпирает „Золотой ключик"?*, [Internet] http://burik.com.ru/?p=103 – 17 I 2010.

Печорина Д., *Ёжик в тумане – лучший мультфильм в мире,* [Internet:] http://www.nashfilm.ru/multfilms/180.html – 03 VIII 2011.

Печорина Д., *Трое из Простоквашино и другие приключения Дяди Федора*, [Internet:] http://www.nashfilm.ru/multfilms/637.html – 01 X 2008.

Пионерская, [w:] *Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия*, [Internet:] http://www.megabook.ru/Article.asp?AID=661826 – 08 IX 2010.

Пионерская организация, [Internet:] http://sovietschool.org.ru/Pioneer – 17 IX 2010.

Пионерская организация. История, атрибутика, легенды, [Internet:] http://www.rian.ru/spravka/20070519/65737726.html – 02 X 2008.

Пионерские горн и барабан, [Internet:] http://www.76-82.ru/school_pioneer/294.html – 17 IX 2010.

Пионерский галстук, [Internet:] http://www.76-82.ru/school_pioneer/283.html – 20 IX 2010.

Пионерский лагерь, [Internet:] http://www.76-82.ru/forum/viewtopic.php?t=405 – 30 X 2010.

Пионерские легенды, [Internet:] http://pages.marsu.ru/iac/resurs/istory/legendy.html – 17 IX 2010.

Пионеры в годы войны, [w:] *Виртуальный музей Эра СССР*, [Internet:] http://my.mail.ru/community/museum_era_sssr/45F43BBB0F9A158A.html – 16 IX 2010.

Пионеры-герои, [Internet:] http://www.tema.ru/rrr/pionery/ – 16 IX 2010.

Пионеры-герои: Очерки, [Internet:] http://www.lib.ru/PRIKL/PIONERY/pionger.txt – 02 X 2008.

Пионеры Герои, [Internet:] http://molodguard.narod.ru/heroes1.htm – 02 X 2008.

Писатель Эдуард Успенский: „Старуха Шапокляк списана с моей первой жены", [Internet:] http://www.izvestia.ru/news/331866 – 05 VIII 2011.

Питерских школьников принимают в пионеры, [Internet:] http://www.metro-russia.com/news/rubrics/peterburg/piterskih_shkolnikov_prinimayut_v_pionery/ – 02 X 2008.

Планы властей по содержанию несовершеннолетних в лагерях ГУЛАГа, [Internet:] http://bibliotekar.ru/gulag/53.htm – 30 VIII 2010.

Подборка интервью об экранизации книги, [Internet:] http://plintusbook.ru/aboutscreenversion/ – 20 VII 2011.

Положение о Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина, [Internet:] http://sovietthings.narod.ru/Polozheniye_o_VPO_imeni_V_I_Lenina.htm – 12 V 2010

Полтава. „Тимуровцы" провожали домой, а потом грабили людей, [Internet:] http://www.magnolia-tv.com/news/2010-01-20/foto_timurovcu/ – 27 I 2010.

Поляновский Э., *Столько лет спустя,* [Internet:] http://militera.lib.ru/prose/russian/sb_deti_voennoy_pory/36.html – 12 III 2011.

Попкова Т. Д., *Философско-антропологические аспекты детства*, [w:] *Антропологические основания теоретического мышления: материалы научной*

конференции (г. Екатеринбург, 16-17 ноября 2004 г.), Екатеринбург 2005, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=60134 – 09 IX 2009.

Порядина М., *Две вещи несовместные*, „НЛО” 2002, № 58, *Семиотика детства*, [Internet:] http://magazines.russ.ru/nlo/2002/58/poriad.html – 07 V 2009.

Пособие для воспитания детей на Западе, 11 VIII 2008, [Internet:] http://www.dorogadomoj.com/d36vos00.html – 05 XII 2011.

Приют Рукавишникова, [Internet:] http://zateevo.ru/?section=page&action=edit&alias=sobit150508_10 – 10 X 2011.

Про тимуровцев, [Internet:] http://forum.telenet.ru/index.php?showtopic=175780&mode=threaded&pid=3630287 – 27 I 2010.

Произведения А. Н. Толстого, [Internet:] http://www.bibliogid.ru/authors/pisateli/tolstoyan2 – 17 IV 2009.

Прудинник Т., *Детство-90: начало эпохи вещизма*, [Internet:] http://www.interfax.by/article/61758 – 02 VII 2011.

Публикуем список отечественных анимационных фильмов…, 19 июня 2003, [Internet:] http://www.animator.ru/index.phtml?p=show_news&nid=281 – 03 VIII 2011.

Пыхалов И., *Как НКВД издевался над детьми*, „Спецназ России”, № 2 (125) февраль 2007 г., [Internet:] http://www.specnaz.ru/article/?1044 – 30 VIII 2010.

Рак Л., *Сочинение на несвободную тему*, „Красноярский рабочий”, 22 IV 2005, [Internet:] http://www.memorial.krsk.ru/public/00/20050422.htm – 30 VIII 2010.

Рассадин С., *В стране Вообразилии*, [w:] Б. Заходер, *Избранное*, [Internet:] http://publ.lib.ru/ARCHIVES/Z/ZAHODER_Boris_Vladimirovich/_Zahoder_B._V..html – 12 V 2009.

Ремизов А. М., *Посолонь*, [Internet:] http://lib.aldebaran.ru/author/remizov_aleksei/remizov_aleksei_posolon/ – 18 IV 2009.

Романова О., *„Ну, погоди!”, или беготня на фоне „застоя”*, 22 IX 2006, [Internet:] http://www.polit.ru/article/2006/09/22/nupogodi/ – 09 VIII 2011.

Ромашова М. В., *Репрезентация советского детства в мемуарной литературе рубежа XX и XXI веков*, „Вестник Пермского университета” 2005, Вып. 5. История, [Internet:] http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=58605 – 05 VIII 2008.

Росси Ж., *Справочник по ГУЛАГу*, [Internet:] http://www.memorial.krsk.ru/Articles/Rossi/d.htm – 30 VIII 2010.

Рудова Л., *Остер: от вредных советов до президентского сайта*, „Неприкосновенный запас” 2008, № 2 (58), [Internet:] http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/ru16.html – 02 II 2012.

Савельев В. В., *Война врезалась в память*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_1412.html – 12 III 2011.

Самоделова С., *Полувечный Незнайка*, „Московский комсомолец”, 24 XI 2003, [Internet:] http://www.hronograf.narod.ru/10/neznaika.htm – 22 XI 2011.

Санаев П., *Похороните меня за плинтусом*, [w:] FictionBook.lib, [Internet:] http://fictionbook.ru/author/sanaev_pavel/pohoronite_menya_za_plintusom/ – 20 VII 2011.

Сапгир К., *Что за „ли”? Что за „мон”?*, [Internet:] http://family.booknik.ru/stories/?id=27991 – 25 VIII 2010.

Свирский А., *Рыжик*, часть вторая, XV. *За счастьем*, Минск 1984, [Internet:] http://lib.ru/RUSSLIT/SWIRSKIJ_A/ryzhik.txt – 05 VII 2011.

Сейфуллина Л., *Правонарушители*, [Internet:] http://www.e-reading.org.ua/bookreader.php/51158/Seiifullina_-_Pravonarushiteli.html – 08 VII 2011.

Серия: Чебураки, [Internet:] http://www.hiero.ru/Akuaku/Cheburaki – 05 VIII 2011.

Серов В., *Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство!*, [w:] *Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений*, [Internet:] http://www.bibliotekar.ru/encSlov/17/162.htm – 17 V 2010.

Сеф Р., *Предисловие к книге „Сказки Голубой феи*”, [Internet:] http://az.lib.ru/c/charskaja_l_a/text_0670.shtml – 18 IV 2009.

Сидоренков А. В., *Христианские ценности и социализация молодежи в современной России*, [Internet:] http://library.by/portalus/modules/psychology/print.php?subaction=showfull&id=1107775306&archive=1120045907&start_from=&ucat=27& – 15 II 2012.

Синицына Т., *Дневник Тани Савичевой*, [Internet:] http://world-war.ru/dnevnik-tani-savichevoj/ – 26 VII 2011.

Сиротство, безнадзорность, правонарушения детей в России. Профилактика безнадзорности несовершеннолетних, „Демоскоп Weekly”, 19 мая-1 июня 2003, № 113-114, [Internet:] http://demoscope.ru/weekly/2003/0113/analit01.php – 06 X 2011.

Сиротство и беспризорность, [Internet:] http://detdomiki.ru/publ/1-1-0-5 – 05 VII 2011.

Сказители, [w:] *Литературная энциклопедия*, [Internet:] http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/4313/Сказители – 09 II 2011.

Сказка, [w:] *Литературная энциклопедия*, [Internet:] http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/4314/Сказка – 09 II 2011.

Скандал вокруг Южного парка повысил популярность российского телеканала 2x2, „Корреспондент.net”, 16 IX 2008, [Internet:] http://korrespondent.net/showbiz/cinema/586779-skandal-vokrug-yuzhnogo-parka-povysil-populyarnost-rossijskogo-telekanala-2h2 – 13 I 2012.

Скаутинг, [Internet:] http://www.hllab.dp.ua/Links/scoutl.htm – 17 IX 2010.

Скаутская лестница, *Патрульная система* [w:] В. Е. Черных, *Твой скаутский путь*, [Internet:] http://www.ruscout.org/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=5 – 17 IX 2010.

Скаутские организации России и международные организации, [Internet:] http://www.scouts.ru/modules/address/ – 30 X 2010.

Скаутский лагерь, [Internet:] http://www.scoutmaster.ru/ru/summer/camp_main.htm – 17 IX 2010.

Скульптурная композиция «Дети – жертвы пороков взрослых», Москва, [Internet:] http://www.otdihinfo.ru/catalog/162.html – 06 X 2011.

Славко А. А., *Трудовые дома для несовершеннолетних правонарушителей в России 1924-1933 годов*, „Вестник Челябинского государственного университета” 2009, № 16 (154), История, Выпуск 32, [Internet:] http://www.lib.csu.ru/vch/154/009.pdf – 05 VII 2011.

Смирнова В., *О творчестве Агнии Барто*, [Internet:] http://www.agniyabarto.ru/00_vera-smirnova_o-tvorchestve-agnii-barto.htm – 10 V 2009.

Смирнова Е., *Детская психология*, часть 1, глава 1: *Предмет и задачи детской психологии*, [Internet:] http://www.piter.com/upload/contents/978538800494/978538800494_p.pdf – 24 III 2011.

Смирнова Е. О., *Возраст сказки*, [Internet:] http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36607.php – 07 IX 2010.

Собкин В. С., *Дошкольное детство: опыт социокультурного анализа*, Москва 2011, [Internet:] http://www.detstvo2030.ru/blog/?id=203 – 13 II 2012.

Соколов Р., *В поисках „настоящей социальной педагогики”*, [Internet:] http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/17/8 – 17 IX 2010.

Соколов Ю., *Странствующие сюжеты*, [w:] *Словарь литературных терминов*, [Internet:] http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt2/lt2-8891.htm – 15 VI 2009.

Соколов-Микитов И. С., *Детство*, [w:] *Idem, На теплой земле*, Москва 1978, глава *Плотик*, [Internet:] http://lib.ru/PROZA/SOKOLOW_MIKITOW/detstwo.txt – 27 VII 2011.

Соколова Э. С., Фурин С. А., Лебединский В. С., *Скаутизм*, [w:] *Большая советская энциклопедия*, [Internet:] http://slovari.yandex.ru/ ~книги/БСЭ/Скаутизм/ – 17 IX 2010.

Соловки Энциклопедия, [Internet:] http://www.solovki.ca/book_10_index.php – 27 VIII 2010.

Сологуб Ф., *Из „Книги сказок” 1905*, [Internet:] http://sologub.narod.ru/texts/stories_knigaskazok.htm – 17 VI 2009.

Сорока-Росинский В. Н., *Трудновоспитуемые (в сокращении)*, [Internet:] http://lib4all.ru/base/B3225/B3225Part35-111.php# – 13 VII 2011.
Сосновских Е., *День приёма в пионеры*, [Internet:] http://www.world-war.ru/article_869.html – 02 X 2008.
Старохамская К. Ю., *Сталин и девочки на фотографиях: сколько было девочек?*, [Internet:] http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-23169/ – 17 V 2010.
Стенгазеты (архив), [Internet:] http://comissars.ru/7-arhive-listing-all-users/12-wall-newspaper-arhives.html – 30 X 2010.
Страницы истории организации, [Internet:] http://pages.marsu.ru/iac/resurs/istory/istpionerii.html – 17 IX 2010.
Стрелкова И., *Территория детства*, [Internet:] http://www.moskvam.ru/2002/03/strelkova.htm – 11 VIII 2011.
Талисманом сборной России на Олимпиаде станет синий Чебурашка, [Internet:] http://www.lenta.ru/news/2009/10/29/blue/ – 05 VIII 2011.
Тимуровцы!, [Internet:] http://clubs.ya.ru/4611686018427388665/replies.xml?item_no=3732&ncrnd=7899 – 27 I 2010.
„Тимуровцы” едут в районы, [Internet:] http://www.edinros.ru/text.shtml?3/1346,[rubrid] – 27 I 2010.
Тинин И., *Бытие исход второзаконие*, [Internet:] http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=8772&p_page=24 – 24 II 2009.
Толстиков М. В., *Сказки Толстого А. Н.* [Internet:] http://hyaenidae.narod.ru/pisatel/tolstoy-a-n/tolstoy-a-n.html – 17 IV 2009.
Тришина А., *Четыре жизни Даниила Хармса*, [Internet:] http://hepd.pnpi.spb.ru/ioc/ioc/line0612/n2a.htm – 03 VI 2009.
Тюленева В., *Маленький принц в блокадном Ленинграде*, [Internet:] http://zhurnal.lib.ru/t/tjulenewa_w_s/malenxkijprinc.shtml – 12 III 2011.
Уральская Ассоциация им. В. А. Сухомлинского, [Internet:] http://urorao.rsvpu.ru/site.php?o=shp&p=237 – 18 II 2012.
Успенский Э., *Как появился Чебурашка*, 25 I 2007, [Internet:] http://www.novayagazeta.ru/data/2007/05/27.html – 30 IX 2008.
Утров Е., *Советские мультики – сплошная пропаганда?*, [Internet:] http://www.utro.ua/ru/kultura/sovetskie_multiki_sploshnaya_propaganda__4a07d8ed6120e – 26 II 2012.
Фадеев А., *Дети*, [w:] *От Советского Информбюро... Публицистика и очерки военных лет*, Москва 1982, [Internet:] http://www.blokada.otrok.ru/text.php?s=gf&t=3 – 12 III 2011.
Фан-сайт Ежик в тумане, [Internet:] http://hedgehoginmist.narod.ru/ – 04 VIII 2011.
Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ „Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних” (с изменениями от 13 января 2001 г.), Глава I. Общие положения, [Internet:] http://femida.info/52/oospb001.htm – 21 VI 2010.
Федякин С., *И десяти томов мало*, „Литературная газета” 2003, № 15 (5920) 16 – 22 IV 2003, [Internet:] http://www.lgz.ru/archives/html_arch/lg152003/Tetrad/art11_6.htm – 16 VI 2009.
Философско-педагогическая мысль второй половины XIX-начала XX века: период теоретико-культурологического осмысления содержания педагогического процесса в России. Идея свободного воспитания (К. Н. Вентцель), [w:] А. А. Гагаев, П. А. Гагаев, *Русские философско-педагогические учения XVIII-XX вв.: культурно-исторический аспект*, [Internet:] http://sbiblio.com/biblio/archive/gagaev_rus/04.aspx – 06 II 2012.
Философско-педагогическая мысль русского зарубежья. Христианско-православная антропология как основание воспитания и образования дитяти (В. В. Зеньковский), [w:] А. А. Гагаев, П. А. Гагаев, *Русские философско-педагогические учения XVIII-XX*

вв.: культурно-исторический аспект, [Internet:] http://sbiblio.com/biblio/archive/gagaev_rus/06.aspx – 06 II 2012.
Фрумкина Р., *А был ли мальчик-то? О книге Катрионы Келли „Товарищ Павлик: взлет и падение советского мальчика-героя"*, [Internet:] http://www.polit.ru/science/2009/07/02/pavlick.html – 04 X 2009.
Фуко М., *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы, IV. ТЮРЬМА, Глава 1. Совершенные и строгие заведения*, [Internet:] http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Fuko_Tyrm/08.php – 20 X 2011.
Хаб Д., *Торжественный прием в пионеры на Красной площади: Мы – за справедливость, честность и дружбу!*, 19 V 2008, [Internet:] http://www.comstol.ru/Tr/2008/119.html – 02 X 2008.
Харитонов М., *„Дракон" Евгения Шварца: победа над солнцем*, [Internet:] http://haritonov.kulichki.net/stories/schw.html – 26 X 2011.
Ходасевич В., *Младенчество. Отрывки из автобиографии*, [Internet:] http://www.silverage.ru/poets/hodas_mlad.html – 28 X 2011.
Хорошая сказка – дело объективное, „Учительская газета", 09 XII 2003, [Internet:] http://www.ug.ru/archive/2392 – 26 VIII 2010.
Художник „Ну, погоди!" пообещал не снимать продолжений мультсериала, [Internet:] http://lenta.ru/news/2006/11/21/pogodi/ – 09 VIII 2011.
Цыганова Е. С., *Детская беспризорность и безнадзорность в России: проблемы и пути решения*, [Internet:] http://kraspubl.ru/content/view/50/35/ – 19 IX 2011.
Чебурахать, [w:] В. И. Даль, *Толковый словарь Даля*, 1863-1866, [Internet:] http://nashol.com/2011020251472/cheburahat.html – 05 VIII 2011.
Чекмарев В., *Записки Бывшего Пионера*, [Internet:] http://fan.lib.ru/c/chekmarew_w_a/text_0130.shtml – 02 X 2008.
Черных В., *История Скаутинга*, [Internet:] http://ns-scouts.narod.ru/history.htm – 17 IX 2010.
Чижова К. Д., *Основные проблемы и принципы воспитания в свете христианской антропологии в работе В. В. Зеньковского*, „София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии" 2006, Выпуск 9, [Internet:] http://www.eunnet.net/sofia/09-2006/text/0931.html – 19 XII 2011.
Число беспризорников в России уже сопоставимо с их количеством после войны, News.ru 2004, 1 VI, [Internet:] http://www.newsru.com/russia/01jun2004/bespriz.html – 26 II 2012.
Читаем «Последнюю гимназию», [Internet:] http://www.respublika-shkid.ru/book/read_last_gymnasy/ – 06 VII 2011.
Чуковский К., *Дети и война*, [Internet:] http://www.chukfamily.ru/Kornei/Prosa/detivoina.htm – 12 III 2011.
Чуковский К., *От двух до пяти*, Глава третья. *Борьба за сказку*, V. *Обывательские методы критики*, [Internet:] http://lib.align.ru/getbook/15382.html – 01 X 2009.
Чуковский К., *От двух до пяти*, Глава шестая. *Заповеди для детских поэтов*, [Internet:] http://lib.align.ru/getbook/15382.html – 01 X 2009.
Чуковский К., *Серебряный герб*, Глава шестнадцатая, [Internet:] http://www.serann.ru/t/t699.html – 26 VII 2011.
Чуковский К., *Собрание сочинений*, т. 5, *Современники: Портреты и этюды*, Москва 2001. Podaję za: *Горький*, [Internet:] http://www.chukfamily.ru/Kornei/Prosa/Gorkiy.htm – 18 XI 2011.
Чуковский, Корней Иванович, [w:] *Энциклопедия „Вокруг света"*, [Internet:] http://www.vokrugsveta.ru/encyclopedia/index.php?title=Чуковский%2C_Корней_Иванович – 01 X 2009.
Шабшин И., *Несколько слов о жизни и творчестве Даниила Хармса*, [Internet:] http://hepd.pnpi.spb.ru/ioc/ioc/line0612/n2a.htm – 03 VI 2009.
Шантыко Н., *Когда стихи дружат с картинками*, Москва 1983, [Internet:] http://s-marshak.ru/articles/shantyko/shantyko.htm – 01 VII 2010.
Шварцман П. Я., Кузнецова И. В., *Педология*, „Репрессированная наука", СПб 1994, [Internet:] http://russcience.euro.ru/papers/shk94os.htm – 14 X 2011.

Швецова И., *Ленин и дети*, [Internet:] http://www.shevtsova.ru/pages/picas_31.php – 17 XI 2011.

Шеваров Д., *Созвучие памяти*, „Первое сентября” 2009, № 15, [Internet:] http://ps.1september.ru/article.php?ID=200901530 – 24 VII 2011.

Шендерович В., Радиопрограммы / Все свободны! *В студии Юрий Норштейн*, 04 VII 2004, [Internet:] http://www.svobodanews.ru/content/transcript/24203606.html – 04 VIII 2011.

Шестинский О., *Воспоминание о блокаде*, [w:] *Детство, опаленное войной*, [Internet:] http://schoollibrary.ioso.ru/index.php?news_id=345 – 13 III 2011.

Шишова Т. Л., *Вред американских мультфильмов. Как стать моральным уродом?*, [Internet:] http://usanin.com/?page_id=338 – 01 VII 2011.

Шишова Т., *Дети, война и насилие. Общество пожинает лишь первые плоды своей безответственности*, [Internet:] http://www.ng.ru/style/2002-07-01/8_children.html – 12 III 2011.

Шишова Т., *Памяткик порокам Шемякина с точки зрения психолога*, 05 XII 2001, [Internet:] http://www.pravoslavie.ru/guest/abramenkova.htm – 06 X 2011.

Школа России после 1991 года: период переосмысления ценностных ориентиров в развитии отечественного воспитания, [w:] А. А. Гагаев, П. А. Гагаев, *Русские философско-педагогические учения XVIII-XX вв.: культурно-исторический аспект*, [Internet:] http://sbiblio.com/biblio/archive/gagaev_rus/07.aspx – 06 II 2012.

Школьные сочинения. Воспоминания детей-беженцев, „Русская жизнь” 03 XII 2008, [Internet:] http://www.rulife.ru/mode/article/1061/ – 24 I 2012.

Шмелев И., *Лето Господне*, глава *Чистый понедельник*, [Internet:] http://lib.ru/RUSSLIT/SMELEW/leto.txt – 27 VII 2011.

Эдуард Николаевич Успенский, [Internet:] http://www.uspens.ru/ – 30 VIII 2011.

Эриксон Э., *Детство и общество*, глава 10, [Internet:] http://www.klex.ru/6ea – 26 VII 2011.

Юренев Р., *Путевка в жизнь*, „Советский экран”, июнь 1981 года (№ 11), [Internet:] http://www.kino-teatr.ru/kino/art/kino/2175/ – 14 I 2012.

Юрию Норштейну дали японский орден, 03 XI 2004, [Internet:] http://news.bbc.co.uk/hi/russian/entertainment/newsid_3977000/3977625.stm – 03 VIII 2011.

Ядерное детство, [Internet:] http://hirosima.scepsis.ru/weapon/reporting_1.html – 12 III 2011.

03 сентября 2011 г состоится праздник „День рождения Чебурашки”, [Internet:] http://www.chebuday.ru/ – 05 VIII 2011.

76-82. Энциклопедия нашего детства, [Internet:] http://www.76-82.ru/project/ – 20 IX 2010.